

# **esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **PLANIFICAR EM CONTEXTO DE CRECHE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Filipa Miranda de Castro

Coimbra, 2020



# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Filipa Miranda de Castro

### PLANIFICAR EM CONTEXTO DE CRECHE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de  
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção de grau de  
Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Baptista

outubro, 2020



“Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa”  
(Oliveira-Formosinho, 2007, p.59)



## **Agradecimentos**

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida e deste modo quero deixar um agradecimento a todos os que fizeram parte dela.

À minha orientadora, Professora Maria Madalena Baptista, um especial agradecimento por todo o seu apoio, simpatia, sugestões e orientações dadas ao longo de todo o estudo.

Aos professores da licenciatura e do mestrado, pelas raízes educativas que me auxiliaram a firmar durante todo o meu percurso e pela participação e partilha de saberes em todo o processo formativo.

À educadora cooperante, Educadora Débora Silva, quero também agradecer com carinho todo o seu acompanhamento, ajuda e dedicação que teve para comigo.

A todas as crianças, pela interajuda, colaboração e pelos momentos felizes proporcionados e que jamais serão esquecidos.

Agradeço de coração também à minha família que esteve sempre presente em todo o meu percurso e que me apoiou incondicionalmente. Em especial, aos meus pais, que sem eles este percurso teria sido certamente mais difícil, obrigada por cada gesto carinhoso, por todo o vosso esforço, força, compreensão e apoio que sempre me deram. À minha madrinha Carla, pela motivação e entusiasmo que sempre sentiu e transmitiu durante o desenvolvimento de todo o meu percurso, estando sempre ao meu lado.

Às amigas criadas em Coimbra, em especial à Daniela, às Carolinas, e à minha afilhada Maria Vicente, com quem tive oportunidade de partilhar momentos e experiências únicas que nos uniram e fizeram com que este fosse um percurso mais enriquecedor. Desesperámos muito juntas, mas também nos rimos imenso e no fundo, são todos esses momentos que levo comigo.

Às minhas melhores amigas, Bárbara e Joana, que sem elas não teria tido a força que tive. Agradeço incondicionalmente todo o apoio e motivação que sempre me deram, pois estiveram sempre presentes e nunca deixaram de acreditar em mim.

A Coimbra, que me acolheu estes anos todos passando a ser a minha segunda casa, colocando no meu caminho pessoas maravilhosas. Espero voltar sempre!

E por fim, a todos os que de uma maneira ou de outra se cruzaram comigo, fazendo parte integrante da construção do meu desenvolvimento humano e profissional, transmitindo-me confiança e inspiração para continuar sempre e nunca desistir dos meus objetivos.

A todos, um sincero obrigada!



## **Planificar em contexto de creche através das Narrativas de Aprendizagem**

### **Resumo:**

A planificação é um instrumento essencial na organização da prática pedagógica e encontra-se entre os aspetos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a problemática deste projeto de investigação surgiu do interesse em refletir e aprofundar conhecimentos sobre a planificação em creche, valorizando o envolvimento das crianças nas suas explorações e brincadeiras espontâneas e documentando-as em forma de narrativas de aprendizagem.

Importa ainda salientar que o estudo apresentado neste relatório foi desenvolvido ao longo da prática educativa num contexto de estágio em creche, durante o percurso do Mestrado de Educação Pré-Escolar, procurando retratar e refletir sobre todo esse itinerário formativo. Neste estudo, procurámos assim determinar como é que as narrativas de aprendizagem podem ser a base para uma planificação que vá ao encontro dos desafios enfrentados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades.

Deste modo, foram elaboradas quatro narrativas de aprendizagem com base na observação das crianças e respetivos registos, com a finalidade de partir das mesmas para a planificação de atividades, dando novas oportunidades de aprendizagem ao grupo em geral e à criança em particular.

Em resultado desta intervenção foi possível concluir que o uso das narrativas de aprendizagem possui um enorme potencial para a planificação em creche, para o reajuste de determinadas práticas e para o envolvimento dos pais na mesma bem como no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

**Palavras-chave:** Creche, Narrativas de Aprendizagem, Planificação.

## **Planning through learning stories in nursery**

### **Abstract:**

Planning is an essential tool in the organization of the pedagogical practice and is one of the most important factors of the teaching and learning process.

Thus, the idea for this research project's theme arose from the interest in developing further knowledge and reflecting upon planning in a nursery, valuing the involvement of children in their spontaneous play and exploration and documenting them in the form of learning stories.

It should be noted that the study presented in this report was developed during the educational practice of a nursery internship, during the course of a Masters in Preschool Education. It seeks to describe and dwell on all this training route. This study aims to determine how learning stories may constitute a foundation for a planning that meets the requirements of the challenges faced by children, their interests and needs.

With this in mind, four learning stories were elaborated based on the observance of children and their respective records. The purpose was to plan activities based on these pedagogical narrations, creating new learning opportunities for the group and the child.

Consequently, as a result of this intervention, it was possible to conclude that learning stories possesses tremendous potential for planning in a nursery, for the readjustment of certain practices and for the involvement of parents in nursery and in their children's development process.

**Keywords:** Nursery, Learning Stories, Planning.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I – A creche em Portugal .....</b>	<b>7</b>
1. O que é a Creche?.....	9
2. Como surgiu e qual a sua evolução? .....	10
3. O papel do educador na creche .....	13
<b>Capítulo II – Narrativas de aprendizagem .....</b>	<b>17</b>
1. O que são as Narrativas de Aprendizagem?.....	19
2. Como surgiram as Narrativas de Aprendizagem?.....	19
3. O que documentar nas Narrativas de Aprendizagem? .....	20
4. Como criar uma Narrativa de Aprendizagem?.....	21
5. As vantagens das Narrativas de Aprendizagem .....	22
<b>Capítulo III – Currículo e Planificação na Creche .....</b>	<b>25</b>
1. O currículo na creche .....	27
2. O que é planificar? .....	30
3. Modelos e Instrumentos de planificação.....	34
4. Planificar em creche através das Narrativas de Aprendizagem .....	36
<b>SEGUNDA PARTE – AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXEMPLO DE UMA PRÁTICA DE PLANIFICAÇÃO.....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo IV – Emergência do Estudo.....</b>	<b>41</b>
1. Questão de partida e objetivo de estudo.....	43
2. Caracterização da Instituição de Estágio.....	43
3. Caracterização do grupo.....	45
3.1 As crianças .....	45

3.2	A relação entre as práticas da educadora cooperante e a planificação.....	46
4.	Metodologia e Procedimentos.....	49
4.1	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	49
4.2	Procedimentos Metodológicos .....	50
<b>Capítulo V – O impacto das Narrativas de Aprendizagem na planificação .....</b>		<b>53</b>
1.	Introdução .....	55
2.	Apresentação dos dados .....	55
2.1	Narrativa de Aprendizagem - “O binóculo amarelo”.....	55
2.1.1	O efeito da Narrativa de Aprendizagem “O binóculo amarelo” na planificação .....	57
2.2	Narrativa de Aprendizagem – “O observador”.....	58
2.2.1	O efeito da Narrativa de Aprendizagem “O observador” na planificação.....	60
2.3	Narrativa de Aprendizagem – “A persistência do B*” .....	60
2.3.1	O efeito da Narrativa de Aprendizagem “A persistência do B*” na planificação .....	62
2.4	Narrativa de aprendizagem – “A piscina de folhas”.....	63
2.4.1	O efeito da Narrativa de Aprendizagem “A piscina de folhas” na planificação .....	64
3.	Análise e Discussão dos resultados.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>79</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>85</b>
APÊNDICE I – Pedido de Consentimento Informado.....		87
APÊNDICE II – Apresentação das atividades planeadas e implementadas relativas à Narrativa de Aprendizagem “O BINÓCULO AMARELO”.....		89

APÊNDICE III – Apresentação das atividades planeadas e implementadas relativas à Narrativa de Aprendizagem “O OBSERVADOR”.....	93
APÊNDICE IV – Apresentação das atividades planeadas e implementadas relativas à Narrativa de Aprendizagem “A PERSISTÊNCIA DO B*” .....	97
APÊNDICE V – Apresentação das atividades planeadas e implementadas relativas à Narrativa de Aprendizagem “A PISCINA DE FOLHAS” .....	101
APÊNDICE VI – Entrevista à Educadora Cooperante acerca das suas Práticas de Planificação .....	105

## **Abreviaturas**

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**NA** – Narrativa(s) de Aprendizagem

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PCG** – Plano Curricular do Grupo

## Índice Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Disposições Chave para a Aprendizagem .....	21
<b>Tabela 2</b> - Correspondência entre objetivos curriculares e objetivos das planificações .....	70

## Índice Figuras

<b>Fig. 1</b> - Ciclo da Intencionalidade educativa.....	33
<b>Fig. 2</b> - Partilha da NA com o grupo.....	90
<b>Fig. 3</b> - Decoração de rolos de papel para os binóculos.....	90
<b>Fig. 4</b> - Exploração dos materiais construídos .....	90
<b>Fig. 5</b> - Leitura da história “A gota gotinha” .....	94
<b>Fig. 6</b> - Exploração dos benefícios da água .....	94
<b>Fig. 7 e 8</b> - Continuação da exploração do tema da NA .....	95
<b>Fig. 9</b> - Leitura da história “Onde estão os balões da Isabel?” .....	98
<b>Fig. 10 e 11</b> - Livro “Onde estão os balões da Isabel?” .....	99
<b>Fig. 12 e 13</b> - Atividade “Caça aos balões” .....	99
<b>Fig. 14 e 15</b> - Caixa sensorial.....	102
<b>Fig. 16 e 17</b> - Exploração da caixa.....	103
<b>Fig. 18</b> - Construção do quadro.....	103





## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

Ao longo do percurso na creche e até à escolaridade obrigatória, as crianças adquirem uma série de competências, todas elas fornecendo variadas oportunidades levando ao aumento do conhecimento e da compreensão do mundo que as rodeia. Com o objetivo de proporcionar às crianças uma educação de qualidade este percurso é orientado e planeado pelo educador com o objetivo de responder aos reais interesses das crianças.

Em educação de infância, a planificação oferece ao educador uma prática mais organizada, para que o método ensino-aprendizagem e as necessidades das crianças sejam respeitadas e ajustadas ao longo do tempo.

Nesse âmbito, e de entre os vários instrumentos usados para auxiliar a construção da planificação, iremos dar destaque às Narrativas de Aprendizagem (NA) pois surgem como uma prática de planificação que respeita os interesses e necessidades do grupo. Ao adotar este instrumento nas suas práticas, o educador aborda, de forma natural, os interesses e necessidades das crianças, sem ter de andar à procura de forma frenética, de conteúdos e atividades a realizar, que por vezes não têm qualquer tipo de proveito para o grupo. É deste modo, que o grupo assume um papel fundamental, pois é a partir da observação e das conversas e diálogos que estabelecemos com ele que o processo de seleção de conteúdos se torna mais fácil, uma vez que percebemos os seus reais interesses.

O presente trabalho, intitulado de “Planificar em contexto de creche através das narrativas de aprendizagem”, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), mais especificamente, na unidade curricular de Prática Educativa II, apresenta e analisa de forma reflexiva este instrumento de planificação – as Narrativas de Aprendizagem (*Learning Stories*). Levado a cabo ao longo da intervenção, reflete um trabalho de cariz essencialmente qualitativo ou fenomenológico-interpretativo, estando estruturado em duas partes:

## **Parte I: Enquadramento Teórico**

São apresentados os conceitos inerentes à temática em estudo e à legislação vigente, abordando o tema “A creche em Portugal” (Capítulo I) que engloba a Creche, a sua definição, o seu surgimento e evolução, bem como o papel do educador neste contexto. O Capítulo II, “As Narrativas de Aprendizagem”, realça o que são, como surgiram, o que documentam, como se constroem e as suas vantagens. Por fim, “Currículo e Planificação na Creche” (Capítulo III) aborda o currículo na creche, a definição de planificação, alguns modelos ou instrumentos de planificação, bem como a planificação em creche através das NA.

## **Parte II: As narrativas de aprendizagem: exemplo de uma prática de planificação**

Refere-se aos aspetos ligados à investigação, mais precisamente, às NA como um exemplo de uma prática de planificação, sendo evidenciados os tópicos “Emergência ao Estudo” (Capítulo IV) que refere a questão de partida e o objetivo do estudo, sucedendo a caracterização da instituição onde se desenvolveu o estudo, das crianças e da relação entre as práticas da educadora cooperante e a planificação, bem como as técnicas e instrumentos para a recolha de dados e os procedimentos metodológicos. Por último, “O impacto das Narrativas de Aprendizagem na planificação” (Capítulo IV) apresenta os dados e a análise e discussão dos resultados alcançados relativamente à utilização deste instrumento de planificação em creche.

Para concluir, é apresentada uma reflexão e avaliação deste estudo (considerações finais), seguido das referências bibliográficas onde se encontram as fontes consultadas durante a elaboração deste trabalho e que serviram de base de sustentação e fundamentação do mesmo, bem como os apêndices que complementam a informação que se encontra no presente relatório.

É em todo este processo de aprendizagem que o educador consegue igualmente construir, avaliar e adequar a sua prática às necessidades e interesses do grupo.

## **PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I – A creche em Portugal**





## 1. O que é a Creche?

De acordo com a legislação que regulamenta o funcionamento das creches, a creche é um local de natureza socioeducativa destinado ao apoio pedagógico, orientado para apoiar a família e a criança, acolhendo no período diurno crianças entre os primeiros meses vida e os três anos de idade, durante o horário de trabalho ou outro impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria n.º 262, 2011, p. 4338).

Segundo Mendonça (1997, citado por Graça, 2015), a creche e a família são espaços onde a criança interage e socializa, sendo esta um espaço complementar à família, no qual deve permanecer um sentimento de responsabilidade e confiança entre ambas. Já para Portugal (s.d.) a creche é uma oportunidade na educação das crianças, tendo em conta as características da sociedade atual, onde o grande desafio é constituir-se uma resposta de qualidade.

Segundo Matos (2010, citado por Lopes, 2012, p.12), “ainda se encara a creche como uma pequena escola que prepara os pequeninos para um mundo de números, letras, regras e muitas atividades que transformam as crianças em pequenos estudantes para que se tornem adultos mais bem sucedidos”. No entanto, e de acordo com o que Portugal (1998, p. 124) acredita, a creche “além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos” havendo, todavia, a necessidade de serem criadas linhas orientadoras para que os educadores que trabalham com crianças nesta faixa etária possam melhorar a qualidade das suas propostas educativas (Lopes, 2012).

Segundo a Portaria n.º 262 (2011, p. 4338), a creche tem como objetivos:

- a) a partilha com a família acerca dos cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo;
- b) atestar uma resposta individual e personalizada em função das necessidades individuais de cada criança;
- c) prevenir qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;

- d) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- e) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Deste modo, este novo contexto estabelece uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu ambiente familiar, onde será incluída e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. Desta forma, é fundamental que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens onde a forma adequada e harmoniosa seja tida como fundamental (Segurança Social, 2010).

Assim sendo, as Creches adotam um papel determinante para a efetiva harmonização entre a vida familiar e profissional das famílias, permitindo à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pelas suas características (Portaria n.º262, 2011).

## **2. Como surgiu e qual a sua evolução?**

Até ao século XIX, a família alargada era a unidade base social e económica, mas com o aparecimento da industrialização, no século XIX, e a consequente generalização do trabalho assalariado, começou a dar-se a separação progressiva entre o contexto da vida familiar e o contexto do trabalho produtivo, fazendo despontar a necessidade social de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Os primeiros contextos de atendimento à infância, tiveram apenas uma finalidade assistencial, justificada pelas alterações sociais consequentes da industrialização (Oliveira-Formosinho, 2013).

A partir da década de 1960, foram realizados estudos nos Estados Unidos com o objetivo de medir o impacto da frequência da educação de infância no sucesso educativo no sistema escolar. Os dados oriundos da investigação confirmaram que a frequência da educação pré-escolar era um fator de promoção de uma maior igualdade

de oportunidades de sucesso educativo trazendo benefícios para a vida escolar e pessoal das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Consequente desta necessidade, a primeira oferta de creche em todo o mundo foi em França, em 1770, na vila dos Vosges, no Ban de La Roche, construída por um pastor protestante, Jean Frédéric Oberlin (Gomes, 1977), ajudado por raparigas da vila, com a finalidade de criar um espaço que pudesse abrigar ou proteger as crianças recém-nascidas enquanto as suas famílias trabalhavam nos campos (Davidson & Maguin, 1983). Segundo os mesmos autores, a ideia partiu para o Reino Unido, onde foram criadas creches junto dos centros industriais, com o mesmo objetivo.

Deste modo, o termo “Creche” nasceu em França e significa “manjedoura” (Creche, 2002, p.1120) sendo associada ao simbolismo cristão na proteção da criança nos primeiros meses de vida (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2000, citado por Serrano & Pinto, 2015, p.64).

Durante o século XX, também surgiram as creches públicas, mas com más condições. Somente a miséria e a necessidade obrigaram as mães a usar estas instituições (Françoise & Paulette, 1986).

A evolução dos tempos pouco alterou o objetivo principal da creche. Mesmo com as significativas mudanças sociais, o objetivo continua idêntico, ou seja, a creche surgiu como resposta e/ou suplemento de apoio às famílias durante o período em que se encontram no seu local de trabalho (Ramos, 2012).

Segundo Cardona (2006, p.135) “o início da educação de infância como parte do sistema educativo” aconteceu no período da Monarquia, mesmo sendo controversa a sua aceitação como nível de ensino.

Posteriormente, a criação destes contextos alargou-se, chegando a Portugal. Desta forma, a primeira creche em Portugal surgiu, segundo Durão (2001), em Lisboa no Jardim da Estrela, em 1882, com a construção do primeiro espaço concebido segundo o Modelo de Educação Infantil de Froebel – “o Kindergaten” (Bandeira, Mantas, & Simões, 2006, citado por Serrano, Pinto, 2015, p.64) permanecendo até à data.

No entanto, a nível nacional, a educação infantil percorreu as mesmas etapas que nos outros países da Europa, onde também as instituições destinadas a acolher crianças em idade pré-escolar começaram por ter objetivos predominantemente sociais e de assistência (Gomes, 1977).

Segundo o Ministério de Educação (2000, p.18), as creches foram criadas nos finais dos anos 60, “(...) como consequência das mudanças sociais ocorridas no país (...)”, contudo desde o seu aparecimento até aos dias de hoje sofreram significativas alterações. Deste modo, e após a emancipação da mulher, que ingressa nas universidades e no mercado de trabalho, a procura de creches aumentou consideravelmente e segundo o mesmo estudo do Ministério da Educação (2000, p.24), “a mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.”. Assim, as creches apareceram como auxílio às famílias ou, até mesmo, como preferência de algumas.

Deste modo, a creche passa a ser subordinada à área de educação, configurando-se não mais como uma “agência de guarda e assistência”, mas sim como uma instituição educacional, gerando-se, assim, novas responsabilidades para o sistema educativo. Segundo Piaget (1988, p.34), “afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social”.

Em Portugal, “o ensino pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), embora não sendo obrigatório, está considerado na Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo recomendado a todas as crianças dessa faixa etária, já as creches não estão englobadas no mesmo sistema” (Portugal, 1995), sendo o Ministério da Segurança Social a entidade reguladora e fiscalizadora das atividades relacionadas com as crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos. No entanto, estas não têm praticamente enquadramento normativo quanto ao seu funcionamento, existindo assim

apenas documentos diversos que funcionam como recomendações, não estando sujeitas a qualquer legislação específica (Portugal, 1995).

Todavia, como refere Serrano e Pinto (2015) é de salientar a preparação das condições para a produção das Orientações Pedagógicas para a Creche através de um processo conjunto entre a Direção-Geral da Educação e o Instituto da Segurança Social. Este é um documento há muito esperado e indispensável, quer para os profissionais da educação, quer para o bem das crianças.

Atualmente, a duração diária da estadia da criança na creche é, portanto, a longo prazo, e a guarda durará anos, cobrindo assim quase todo o período de vida frutífera, aquela durante a qual se adquire, a um ritmo inigualável, habilidades motoras e intelectuais, em que os fundamentos da personalidade são desenvolvidos, durante o qual o recém-nascido dependente se torna um indivíduo autónomo, dotado de compreensão e linguagem. Deste modo, isso mostra a enorme responsabilidade que a creche constitui para os pais por grande parte dessa aprendizagem. Portanto, será essencial que as crianças encontrem neste ambiente não só todos os cuidados necessários para um bom desenvolvimento físico, mas também condições adequadas para satisfazer as suas necessidades emocionais e intelectuais (Françoise e Paulette, 1986).

Assim, e segundo Portugal (1998, p.124), “sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos”. Portanto, atualmente, a creche não se preocupa unicamente com o bem-estar das crianças, proporcionando também um ambiente educativo, onde existem atividades lúdicas de acordo o desenvolvimento de cada criança, de cada faixa etária (Ramos, 2012).

### **3. O papel do educador na creche**

É importante para o educador ter consciência da idade das crianças com que trabalha, para deste modo transformar o ambiente educativo num ambiente acolhedor, seguro e que estimule o ímpeto exploratório das crianças. Este deve também mostrar-

se maioritariamente disponível e presente para o grupo, mantendo a postura, pois trata-se de idades em que as crianças necessitam de uma maior atenção.

Como referem Mosquera e Stobaus (2006), a afetividade é essencial para a vida humana, sendo um dos pontos mais relevantes na construção de seres humanos saudáveis e principalmente, mais capazes de tomar as melhores decisões. Deste modo, é fundamental que o educador tenha condutas de construção, de confiança e de trocas sociais ativas ao interagir com a criança. Estas condutas fortalecem a autonomia da criança, nas suas rotinas diárias carecendo de apoio e não de críticas, restrições ou humilhações (Erikson, 1950, citado por Post & Hohmann, 2007).

De acordo com Portugal (1998), o educador é responsável por dar resposta às necessidades sócioemocionais, cognitivas e motoras da criança. Neste contexto, ele é também responsável por demonstrar relações de confiança e bem-estar com a mesma, através de atenção, gestos, palavras e atitudes que demonstrem segurança e proteção, bem como autonomia. Assim, a “pessoa-chave” tem de ser estimulante, responsável e compreensiva (Portugal, 1998). Resumindo, o educador deve ser visto como um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, possuindo como encargos o planeamento, a pesquisa, a observação, o diálogo, a interação com os outros, bem como ver e dar voz às mesmas (Souza, 2008).

Além das questões socio emocionais, este profissional é um construtor do saber, que coaduna competências para a conceção do conhecimento da criança, tais como a organização dos espaços e dos materiais. Ao assumir esta postura, o educador “processa a informação, toma decisões, cria rotinas e conhecimento” (Gomes, 2008, p.23). No entanto, é necessário que o educador detenha permanentemente de uma prática reflexiva. (Carvalho & Portugal, 2017).

Todavia, é fulcral observar e escutar a vivência de cada criança, o que implica o educador refletir sobre o que implementar para estimular, aumentar e complexificar as competências da criança, proporcionando o seu bem-estar e fortalecendo níveis distintos de comprometimento. Logo, o educador deixa de ser o foco, ao trabalhar no desenvolvimento destes propósitos, passando assim a ser a criança o centro da aprendizagem (Cardona & Guimarães, 2012).

Deste modo, o papel do educador na planificação é fundamental, pois é através das suas observações registadas e analisadas que surgem planificações fundamentadas dando resposta ao que foi observado, permitindo assim à criança construir a sua própria compreensão do mundo.

Sendo o educador uma peça fundamental no encorajamento da criança na descoberta do mundo imediato, impõe-se-lhe o registo diário das observações, que posteriormente analisa e cuja reflexão serve de base para planificações futuras. Desta forma, a planificação acaba por ser “flexível e centrada na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 15), pensada de acordo com as “observações diárias das crianças” (p. 16).

Tomando como base estas observações, o educador reflete e analisa o observado, planificando de acordo com essas observações, para que essa planificação tenha significado e que responda aos reais interesses do grupo.

Assim, de forma a apoiar a reflexão e análise sobre o observado, é necessário utilizar um instrumento que permita o registo das observações feitas, de forma a serem posteriormente analisadas. O instrumento que irei apresentar nesta investigação é a NA.

Por consequente, a NA é trabalhada e desenvolvida, integrando o educador e por vezes os pais das crianças. A partilha das observações e dos registos diários com outros elementos da equipa permite ao educador debater “as observações do que a criança fez ou disse” (Post & Hohmann, 2011, p. 16) utilizando essas observações para posteriormente elaborar uma planificação adequada.

Este cruzamento de informação possibilita aos envolvidos – pais e educadores – conhecer cada vez melhor a criança, as suas preferências, os seus desejos e planificar tendo em vista os seus interesses.

Além de transmitir um saber de conteúdo, o papel do educador, segundo Altet (2000, citado por Gomes, 2008), é antes de mais, guiar e acompanhar as investigações, experiências, atividades e iniciativas da criança e ajudar a determinar problemas, adaptando as suas intervenções às necessidades de cada um.

A nível nacional, o educador tanto em contexto de creche como em contexto de pré-escolar, tende a fundamentar-se nos mesmos princípios orientadores, ou seja, ambos se orientam pelo Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Este documento refere que o educador, na educação pré-escolar “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º241, 2001, p. 5572).

Em conclusão, o educador tem um papel fulcral na vida das crianças. Sendo considerado por estas como um exemplo a seguir, tudo o que este transmite às crianças vai sendo compreendido como regra para atuarem na sua vida social, pessoal e profissional, porque estes ensinamentos adquiridos nos primeiros anos estabelecem as bases para a criança se tornar numa pessoa com valores.



.

## **Capítulo II – Narrativas de aprendizagem**



## **1. O que são as Narrativas de Aprendizagem?**

Entende-se por NA (termo original *Learning Stories*) um instrumento de avaliação, escrito em formato de história narrativa, fundamentado na observação e na documentação com o objetivo de descrever como é o processo de aprendizagem da criança, capturando elementos significativos que possam influenciar esse mesmo processo (Pack, 2016). Por meio desta abordagem, há uma maior aproximação na comunicação entre o educador e as famílias, o que impulsiona a partilha de experiências e informações. Portanto, a sua principal função é salientar as qualidades da criança, as suas aprendizagens e as disposições para aprender (Pack, 2016).

Na construção das NA, os educadores, as crianças e as famílias tornam-se coautores. Por meio deste instrumento “todos os intervenientes contam e recontam histórias de aprendizagem e de competências, sobre as quais se reflete e se planeiam novos objetivos”. Daí resulta a diversidade de experiências, conhecimentos e disposições (Carr & Lee, 2012 citado por Monteiro, 2019, p.29). Contudo, as NA, por serem extremamente mutáveis, visto que o seu principal foco para serem desenvolvidas é a criança e as suas competências, possuem a vantagem de poderem ser aplicadas tanto em contexto de jardim de infância com em contexto de creche.

Resumindo, são particularmente eficazes em ilustrar como as crianças lidam com os desafios, resolvem conflitos e persistem quando confrontadas com as dificuldades. Apresentam, pois, benefícios para as crianças, para o educador, para a equipa educativa e para a família (Carr, 2001).

## **2. Como surgiram as Narrativas de Aprendizagem?**

A história do aparecimento das NA surgiu de uma questão relacionada com a avaliação, quando educadores investigavam o desenvolvimento do currículo nacional da primeira infância da Nova Zelândia. Assim, em 1998, estes interrogaram-se acerca do porquê de não usar a “história” como forma de informar as famílias sobre o bem-estar dos seus filhos e a sua disposição para a aprendizagem. Deste modo, educadores em cinco programas diferentes testaram esta abordagem à avaliação, criando NA,

fundamentando-se em torno das cinco ações desenvolvidas a partir dos cinco eixos curriculares: pertença, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição. Assim, nestas narrativas, foram apresentados momentos de aprendizagem, realçando a aprendizagem atingida pela criança, servindo assim para a possibilidade de novas aprendizagens e desafios (Carr & Lee, 2012).

As primeiras NA que surgiram, geralmente manuscritas, não incluíam o registo fotográfico, visto que naquela época os educadores dificilmente teriam acesso a máquinas fotográficas. Todavia, passado alguns anos, o acesso a novas tecnologias aumentou drasticamente as oportunidades e as narrativas sofreram algumas mudanças, tendo o registo fotográfico como parte integrante. Desta forma, a fotografia e o vídeo possibilitaram mais facilmente a leitura de como se manifesta o comportamento da criança, através de desenhos e pinturas, construções ou gestos e movimentos. Concluindo, todos estes avanços tecnológicos beneficiaram os educadores, fornecendo materiais que lhes possibilitaram a construção de NA de forma muito mais simples e imediata (Carr & Lee, 2012).

Contudo, este instrumento foi elaborado não somente como um método de avaliar as crianças, mas também como um mecanismo de revigorar a capacidade de os profissionais utilizarem a documentação como uma ferramenta de trabalho (Carter, 2010).

### **3. O que documentar nas Narrativas de Aprendizagem?**

As NA relatam observações de aprendizagens de uma ou várias crianças documentadas pelo educador, estruturadas em cinco disposições-chave para a aprendizagem: pertença, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição (Carr, 2001). Neste instrumento, o educador documenta várias aprendizagens, nomeadamente, brincadeiras iniciadas pelas crianças; envolvimento da mesma em qualquer atividade; o foco da criança numa ação ou objeto; os relacionamentos da criança com outras pessoas ou materiais e as disposições de aprendizagem das crianças (Pack, 2016).

Como refere o Currículo da Nova Zelândia, o quadro seguinte contém as disposições-chave assim como os domínios de aprendizagem e as ações observáveis.

**Tabela 1** - Disposições Chave para a Aprendizagem

<b>TE WHĀRIKI (Currículo Nova Zelândia)</b>	<b>Domínios da Aprendizagem</b>	<b>Ações Observáveis</b>
PERTENÇA	Coragem e curiosidade para encontrar um interesse;	Demonstrar interesse;
BEM-ESTAR	Confiança em que está num local seguro para se envolver e se entregar plenamente ao brincar envolvendo-se profundamente;	Estar envolvida;
EXPLORAÇÃO	Perseverança para lidar com a incerteza e as dificuldades;	Persistir face a uma dificuldade ou desafio;
COMUNICAÇÃO	Confiança para expressar as suas ideias;	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento;
CONTRIBUIÇÃO	Responsabilidade pela justiça e equidade e disposição para tomar o ponto de vista do outro;	Demonstrar responsabilidade;

(Adaptado de Carr & Lee, 2012)

#### 4. Como criar uma Narrativa de Aprendizagem?

Para criar uma NA, o educador tem de estar pronto, pois esta emerge da capacidade de observação e flexibilidade do mesmo. É necessário estar atento e escutar a criança durante o seu envolvimento, sendo uma mais valia fazer-se acompanhar do equipamento necessário para a recolha de fotografias e notas. Estes fatores serão fundamentais na construção de uma futura NA que será posteriormente apresentada às crianças e ao núcleo familiar (Atkinson, 2012; Pack, 2016).

Como já referido anteriormente, as narrativas descrevem uma breve história narrada pelo educador ao longo de uma observação atenta.

Desta forma, depois da recolha dos dados, iniciamos a criação da NA. Assim, a seguir à escolha das fotografias que irá usar, o educador descreve o que a criança fez ou expressou durante o seu envolvimento, fornecendo a sua perspetiva de aprendizagem. Seguidamente, deve incluir um título que caracterize a narrativa, sendo direto e apelativo. Concluída a narrativa, o educador deve ler a história à criança, ouvindo os seus comentários. Se porventura, a criança concordar em partilhar a história, o educador pode fazê-lo para as restantes crianças do grupo, podendo com esta partilha surgir novas ideias para os outros colegas. Ao longo da construção da NA, o educador terá de descrever técnicas para apropriar ou acrescentar novas aprendizagens, num tópico sobre “oportunidades e possibilidades”. Contudo, esta é uma oportunidade que o educador tem para refletir sobre a sua prática de planificação, tendo em conta diferentes materiais, conteúdos e possibilidades segundo as aprendizagens atingidas pela criança (Carter, 2010; Atkinson, 2012; Pack, 2016).

Posto isto, a família tem conhecimento da NA partilhada pelo educador, fornecendo este uma cópia da mesma, juntamente com uma nota propondo um comentário acerca da aprendizagem alcançada pela criança, proporcionando assim uma maior partilha de experiências, podendo até colocar perguntas à família (Carter, 2010; Carr & Lee, 2012; Pack, 2016). O educador pode ainda partilhar mais informações sobre o que a criança aprendeu ou está a aprender e anexar à narrativa quando a colocar no portfólio da criança.

## **5. As vantagens das Narrativas de Aprendizagem**

As NA desencadeiam no educador curiosidade sobre a forma como as crianças pensam e aprendem, reconhecendo-as como capazes e dando voz às suas ideias e opiniões. O papel do educador foca-se mais na facilitação e menos na execução. Esta perspetiva pode alterar drasticamente o seu relacionamento com as crianças, necessitando o educador de tempo para se envolver e para observar (Atkinson, 2012).

Ao recorrer às NA, o educador cria relações próximas com as famílias, mostrando vontade de utilizá-las como um estímulo para uma maior compreensão, crescimento e ação (Pack, 2016). O educador aprende mais sobre o grupo de crianças quando constrói as NA, sendo um auxílio para posteriormente planear um currículo mais significativo. Desta forma, este conhece o desenvolvimento da criança e o modo como a aprendizagem foi realizada e alcançada (Carr & Lee, 2012; Pack, 2016).

Quando o educador ouve, observa e regista as explorações das crianças, passa a informação clara de que valoriza suas ações, ideias e pensamentos. Deste modo, a criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu pensamento e a sua aprendizagem. No final, o grupo ouve e participa nas histórias das outras crianças, partilhando ideias e experiências. Mediante as NA, o educador fornece às famílias informações acerca dos pontos fortes das crianças, num formato amigável e autêntico que informe como estas aprendem a brincar, destacando as aprendizagens alcançadas. Salientam também como as crianças são aprendizes naturais, investigadores e desejosos por solucionarem os seus problemas. Deste modo, ao desenvolver uma NA, o educador fomenta a interação com as famílias, valorizando sempre a sua participação e contribuição. Assim, é possível que as famílias identifiquem a importância das aprendizagens dos seus filhos e reconheçam os educadores como indivíduos atentos e interessados. Só assim a ligação entre o educador e a família é facilitada, permitindo a partilha de experiências. No final, as NA podem ser anexadas ao portefólio individual da criança, que retratam momentos do seu quotidiano, refletindo um perfil integral de cada criança (Pack, 2016).

De facto, as NA podem ser consideradas como um valioso instrumento de avaliação e planificação. As NA sustentam inúmeros benefícios para a criança, os educadores e os restantes intervenientes. Desta forma, como refere Monteiro (2019, p. 68-69), as NA “revelam que as crianças conhecem e reconhecem a sua aprendizagem, e que através deste reconhecimento podem refletir sobre o sucedido, levando a novas aprendizagens”.





### **Capítulo III – Currículo e Planificação na Creche**



## 1. O currículo na creche

Contrariamente ao que tem vindo a ser uma preocupação em torno dos currículos para a educação pré-escolar, o currículo para a creche não tem sido objeto de grande interesse por parte dos investigadores (Caldwell & Freyer, 1982; Cataldo, 1983, citado por Coelho, 2004). Nas publicações relativas à intervenção neste contexto, o termo “currículo” foi esporadicamente usado, pois defende-se que este está associado a uma perspetiva de escolarização, e que não deve ser usado no contexto de creche, considerando-se inadequado para crianças nesta faixa etária (Bergen, Reid & Torelli, 2001, citado por Coelho, 2004).

Todavia, o termo “currículo” é uma conceção usual no campo da educação e, como tal, tem vindo a ser entendido de forma flexível.

Em Portugal, segundo Vasconcelos e Assis (2008, p.55), o primeiro programa oficial das escolas infantis surgiu em 1896, “(...) como forma de responder às carências sociais das crianças”, provocando uma sucessiva preocupação com as atividades a desenvolver com as crianças.

A creche é cada vez mais relacionada ao acelerado desenvolvimento e aprendizagem por parte da criança. Para tal, é fundamental que a criança seja acompanhada por adultos conhecedores das suas ações, com a perceção que a mesma não é apenas destinada aos cuidados, mas também às aprendizagens. Desta forma, o currículo é organizado de acordo com normas, orientações, interesses profissionais e de aprendizagem, referentes à envolvimento da “ação educativa, da flexibilidade curricular e de integração das atividades educativas”, como refere Pacheco (2000, p.8). Assim, o currículo, e todo o seu processo de desenvolvimento, emerge da relação de práticas que se destinam a “responder a situações concretas”, segundo o mesmo autor.

A conceção do currículo tem-se orientado para aspetos essenciais, mais precisamente, a segurança, a autoestima, a curiosidade, a vontade exploratória e as competências tanto sociais como comunicacionais, com a intenção de encarar a criança como um aprendiz atuante e competente (Carvalho & Portugal, 2017). Deste modo, na creche o currículo constrói-se a partir de algumas ações ou atividades planeadas pelo

educador, mas sobretudo a partir das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e todo o ambiente educativo. Cabe ao educador, refletir sobre as suas competências na sua conceção, como algo que surge de forma progressiva e flexível relacionando construções teóricas. Assim sendo, o currículo inclui tudo o que acontece ao longo do dia com o objetivo de responder às necessidades de cada criança (Circular n.º4, 2011).

Entende-se por currículo o corpo das aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias (sejam elas de qualquer natureza, experiências, eventos ou atividades) que ocorrem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Na verdade, o termo “currículo” é descrito como uma afirmação formal dos princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que acontece num preciso contexto educativo. Deste modo, há sempre uma dimensão educacional, seja explícita e intencional ou não.

Segundo o que refere Pacheco (2000), o currículo é um plano que abrange a construção de propostas na maior parte das vezes construídas segundo estratégias de diversificação. O autor refere também que há diversificação curricular para que se possa respeitar as necessidades educativas das crianças e se necessário efetuar alterações de acordo com as necessidades de cada uma.

Como documento orientador para a educação pré-escolar, criado pelo Ministério da Educação, existem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde através dele o educador pode orientar a sua prática. No entanto, em contexto de creche, não existe nenhum documento similar. Contudo como refere Silva, Marques, Mata, Rosa (2016, p.4), “encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, consequentemente, é crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche (...). Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida.”

Existe um modelo de avaliação, concebido pelo Ministério da Segurança Social, onde o educador pode acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, e registar o que foi ou não alcançado (Monteiro, 2019).

Os vários modelos curriculares em educação de infância, apesar de possuírem aspetos que os diferenciam, contemplam, de modo geral, os seguintes pressupostos:

- O respeito pela criança como cidadão competente;
- Uma abordagem aberta que possibilite à criança ter iniciativa;
- Um ambiente rico e diversificado;
- Um grande enfoque na dimensão social;
- A importância da observação como forma de garantir a qualidade.

Como tal, um programa só pode ser considerado de qualidade quando responde efetivamente às necessidades e interesses da criança, logo, “o aspeto mais importante da experiência é o sentido que ela tem para quem a experiência” (Portugal, 1998, p.195, citado por Monteiro, 2019, p.21).

Fazer observações significativas permite à equipa conhecer melhor cada criança, compreendê-la, garantindo-lhe o conforto no ambiente em que está inserida. Só assim o educador é capaz de planificar o dia do grupo, tendo em conta as necessidades e os interesses individuais de cada uma. No entanto, além de toda a equipa educativa fazer observações regulares, também os pais devem ter um compromisso com a necessidade de observação, com a finalidade de apoiar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Scottish Government, 2010).

Considerando a criança o centro da observação, o currículo aparece como auxílio na orientação dessa observação, sendo que algumas observações podem suportar uma intencionalidade educativa.

Ao fazer os registos das observações, o educador deve analisar o comportamento e ações da criança, evitando julgar ou influenciar as suas interpretações, verificando constantemente se está a documentar uma imagem precisa do que realmente acontece. Deste modo, a documentação que é recolhida permite ao

educador analisar, refletir e compreender, apoiando assim na planificação e na avaliação das aprendizagens (Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Alem disso, o desenvolvimento do currículo é uma forma de ligar a teoria à prática e uma condição para a implementação de práticas verdadeiramente deliberativas e de qualidade. Desta forma, o currículo em creche, acaba por ser mais informal e integrado, incluindo uma dimensão teórica e outra prática, não esquecendo que o papel do educador é fundamental enquanto orientador no processo de aprendizagem.

Todavia, a referência à dimensão curricular da intervenção em creche é crucial, dado que, como refere Zabala (1992), consideramos que a “não curricularidade” pode representar um fator de não estruturação e de marginalidade (Coelho, 2004, p. 86).

## **2. O que é planificar?**

Planificar deverá ser um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar forma às situações que foram estruturadas anteriormente. Deste modo, a planificação existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo (Quaresma, 2018).

Assim sendo, segundo refere Zabala (1992, p.48), planificar é definir “(...) possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar.”

Quando um educador planifica, este cria, por consequência, um documento que o orienta nas suas propostas pedagógicas, ou melhor dizendo, o ajuda a expor as suas ações e estratégias definidas de acordo com os objetivos e intenções designadas.

Porém, como nos diz Zabalda na expressão “possíveis cursos de ação”, citada anteriormente, é notório que uma das características fulcrais de uma planificação é a flexibilidade. Deste modo, planificar não deverá ser um ato de supervisionar tudo o que vai acontecer chegando ao ponto de não dar atenção a possíveis momentos que possam surgir, no momento da sua realização, coagindo a cumprir o que está escrito, sendo que esta decisão não será de todo a mais benéfica. Desta forma, as planificações não devem por isso, ser demasiado rígidas e fechadas, mas sim flexíveis o suficiente para possibilitar incorporar e incluir alterações que sejam necessárias para que se consiga atingir os objetivos com sucesso (Quaresma, 2018).

Também no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância é descrito que ao planificar o educador deve ter em consideração “os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras”, e deve assim planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001, p. 5573).

Deste modo, para que uma planificação seja ajustada às características das crianças é fundamental que o educador faça uma observação atenta destas de maneira a identificar os seus interesses, gostos, motivações, habilidades e dificuldades que possam manifestar. Assim, quando se planifica, é fundamental disponibilizar tempo para garantir que haja uma partilha entre a equipa educativa sobre as observações, planificando e refletindo em conjunto, sendo essencial para assegurar que a planificação será consistente, apropriada e motivadora. Deste modo, observando diariamente as interações que cada uma estabelece com o espaço, materiais e com os outros, o educador deve planificar partindo dessas experiências diárias para que o percurso de aprendizagem da criança possa ser feito de forma contextualizada e significativa (Scottish Government, 2010).

Contudo, o papel da equipa educativa também é extremamente precioso no auxílio do processo de planificação, pois esta equipa também conhece as crianças, podendo garantir que as discussões e decisões sobre as necessidades para as mesmas

estão no caminho certo. Deste modo, para refletir uma abordagem genuinamente centrada na criança, a equipa precisa de, sempre que possível, reconhecer e valorizar a voz da criança no processo de planificação (Scottish Government, 2010).

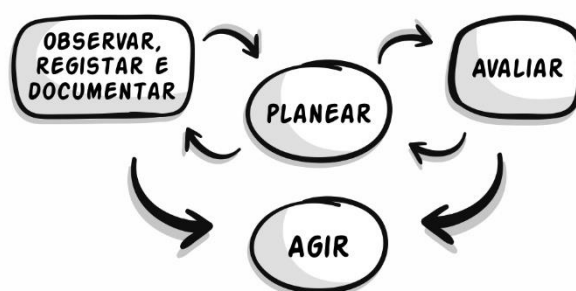
Pode-se afirmar, então, que o educador deve colocar a observação, a planificação e a avaliação no centro da sua prática e esse processo deve ser visto como um ciclo contínuo de apoio ao grupo, tendo em consideração os quatro princípios fundamentais dos Direitos da Criança – direitos da criança, relacionamentos, cuidados responsivos e respeito (Scottish Government, 2010).

A esse respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), referem o Ciclo da Intencionalidade Educativa, a que o educador deverá levar em consideração na sua prática pedagógica e que passa pelas seguintes fases:

- **Observar** – Conhecer a criança e o seu grupo onde está inserida, conseguindo assim perceber os seus interesses e necessidades;
- **Planear** – Definir as intenções educativas (objetivos) e a sua intervenção (atividades);
- **Atuar** – Realização da ação levando em consideração as suas intenções educativas anteriormente definidas;
- **Avaliar** - Avaliação dessa mesma ação, influenciando planeamentos futuros;
- **Comunicar** – Comunicar essa informação às crianças, à equipa educativa e aos pais, como forma de participação de todos no processo educativo;
- **Articular** – Assegurar continuidade educativa, ou seja, realizar uma adequada preparação das crianças facilitando a sua transição para o primeiro ciclo.

É este processo reflexivo que define a intencionalidade educativa, e que caracteriza a prática pedagógica do educador.





**Fig. 1** - Ciclo da Intencionalidade educativa

Em síntese, Oliveira-Formosinho (2007, p.59) refere que “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa”.

Assim, quando o educador planifica, deve ter em atenção se as atividades planificadas promovem aprendizagens significativas na criança ou no grupo.

A primeira ideia a reter sobre a aprendizagem é fruto dos dados recolhidos da psicologia genética e consiste na ideia de que a educação deve ser funcional, isto é, orientada pelas necessidades e interesses da criança e não por ideias pré-concebidas ou fantasiadas pela educadora (Meylanin, 1967, citado por Mendonça, 1994).

O conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centralização sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações (Mendonça, 1994). Deste modo, tendo em conta a autonomia da criança, a aprendizagem estará assim de acordo com o seu percurso evolutivo. Sobretudo nesta faixa etária, devem ser privilegiados os aspetos emotivos e afetivos da aprendizagem, que se traduzem essencialmente na relação interpessoal através da interação. Essa interação com os outros, com o mundo e com os objetos realiza-se na ação, pois antes de falar, a criança tem vontade de agir (Mendonça, 1994).

É importante ainda referir que para Piaget o sujeito compreende e interpreta o objeto de acordo com o seu nível de desenvolvimento (Mendonça, 1994). Desta forma, a aprendizagem só será eficaz se partir da criança, primeiro agente do seu desenvolvimento e dos seus interesses (Meylanin, 1967, citado por Mendonça, 1994).

### 3. Modelos e Instrumentos de planificação

Para poder planificar com e para crianças, é preciso aprender sobre elas, implicando necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável. Deste modo, e segundo o Dicionário Houaiss, “acompanhar é estar ou ficar com ou junto a, constantemente ou durante certo tempo; conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de (...)” (Barbosa e Horn, 2008, p.103). Assim, o acompanhamento das aprendizagens precisa de ser realizado constantemente e sistematicamente. Para isso, precisamos de utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registo e análise (Barbosa e Horn, 2008).

Segundo Giugni (1986, p.167 citado por Stipanov, 2005), “a organização racional de uma atividade educativa, como do resto de qualquer atividade, requer necessariamente uma planificação”. Entre os vários instrumentos, Barbosa e Horn (2008) destacam os relatórios narrativos de acompanhamento das crianças, sendo caracterizados pelo uso de fotografias, textos, diários de aprendizagem, entre outros.

Segundo Rey e Santamaria (1992 citado por Stipanov, 2005), a planificação pode definir-se: pela duração, pela sua amplitude, pelo seu âmbito ou pelas suas características.

Quanto ao período a que se reporta, a planificação poderá ser: de **longo** prazo (um guia global dos conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, por exemplo Plano Curricular do Grupo - PCG), de **médio** prazo (são mais pormenorizadas que as de longo prazo e permitem prever o que será abordado durante um período específico de tempo, por exemplo o Plano Anual de Atividades) ou de **curto** prazo (é elaborada individualmente pelo educador incluindo um conjunto de objetivos, conteúdos, recursos e estratégias, por exemplo as planificações por evidências ou NA).

No que respeita à sua amplitude, a planificação poderá ser classificada como: **integral**, sempre que inclua todos os aspetos e defina todo o processo, ou **setorial**, se incluir apenas algum ou alguns aspetos que vão estar sujeitos à planificação.

Relativamente ao âmbito de incidência, podemos falar de planificação: **estatal**, quando abrange todas as crianças (por exemplo as OCEPE); **local**, sempre que se refere a uma comunidade educativa alargada; **institucional**, quando se remete exclusivamente à planificação de um estabelecimento de ensino.

Por fim, a planificação pode ser classificada pelas suas características, ou seja, segundo o grau de parceria que exige por parte de quem a aplica, neste caso o educador. Assim, podemos ter uma planificação: **centralizada**, sempre que alguém tem que cumprir algo que é decidido; **descentralizada**, sempre que acontece a situação contrária à anterior; **fechada**, quando as decisões têm um carácter prescritivo ou obrigatório para quem tem que as aplicar na prática (está intimamente ligada à planificação centralizada); ou **aberta**, quando as propostas têm um carácter meramente indicativo para quem tem que as aplicar na prática (está intimamente ligada à planificação descentralizada).

No entanto, segundo Teixeira (2015), a ausência de um só modelo de planificação pode ser benéfica, pois permite ao educador ou à equipa educativa escolher o mais conveniente face aos aspetos a considerar, como as características do grupo, a temática ou o local onde as crianças se encontram inseridas. Todavia, esta escolha de planificação deverá ir ao encontro do conceito do método ensino-aprendizagem com que o educador trabalha. Essa conceção permite ao mesmo tomar várias decisões educativas durante a elaboração da planificação.

A planificação de curto prazo é a maioritariamente mais usada pelo educador, pois é pessoal, ou seja, pode construí-la sozinho enquanto as restantes devem ser construídas em conjunto com a equipa educativa. Este tipo de planificação é de natureza mais pormenorizada, específica e pessoal, sendo deste modo, destinada a um grupo de crianças específico, de modo a que se verifique uma resposta capaz de atender aos seus interesses e necessidades. Assim, torna-se mais perceptível a forma como o educador analisa todo o processo de aprendizagem.

A flexibilidade deste tipo de planificação é uma das particularidades mais relevantes, pois durante a atividade existem inúmeros fatores que condicionam a sua realização e pode ser necessário recorrer a alterações. Assim, o modelo de planificação

é particular a cada educador, no entanto, é fundamental que este analise a sua prática, o que pretende com o método ensino-aprendizagem e como o vai desenvolver.

#### **4. Planificar em creche através das Narrativas de Aprendizagem**

São muitas as horas que a criança passa na creche, cerca de 200 dias, de 8 a 12 horas diárias por ano. O que propor para crianças de diferentes faixas etárias durante todas estas horas? Quanto mais a criança fica desocupada, maior o número de conflitos que ocorrem. Daí o cuidado de se planear bem as atividades para reduzir o mínimo possível o tempo de espera das crianças. Como tal, organizar o dia-a-dia da criança significa, principalmente, estruturar o grupo no tempo e no espaço (Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira, 1994).

Deste modo, a programação curricular direciona-se na responsabilidade de “o que fazer?”, “que aprendizagens desenvolver?”; contudo, esta preocupação deve ser vista como um caminho onde se pretende seleccionar o que realmente acreditamos que deve ser ensinado e aprendido. É deste modo que as crianças começam a assumir um papel fundamental, pois é a partir das observações, conversas e diálogos que com elas estabelecemos que este processo de discriminação e seleção de conteúdos se torna mais fácil, uma vez que percebemos os seus reais interesses e necessidades (Quaresma 2018, p.31).

Enquanto educadores, devemos estar atentos ao que se passa à nossa volta para que não passem despercebidas as interações espontâneas e naturais que acontecem entre as crianças, sendo que, por vezes, o mais importante será parar e observar. Como tal, aproveitar as situações que surgem e acontecem naturalmente com as crianças é bastante importante para futuramente planificar conteúdos que sejam proveitosos para as mesmas. Deste modo, ao observar e interagir diretamente com as crianças, o educador percebe com mais facilidade os seus interesses, na maior parte das vezes através da expressão mais natural – o brincar (Quaresma, 2018).

Segundo Quaresma (2018, p.34) o educador “ao observar as dinâmicas do seu grupo de crianças e ao propor-lhes atividades que vão ao encontro dos seus interesses

e necessidades, indiretamente, já está a envolver as crianças nas suas planificações, na medida em que está a respeitar as suas características e gostos”. Como tal, “o educador tem sempre um papel fundamental enquanto orientador de aprendizagens, pois ele deve respeitar e promover a participação ativa da criança e as suas próprias iniciativas, mas deve também ser capaz de observá-las e analisar os seus comportamentos e ações para adequar as suas propostas” (Quaresma, 2018, p.34).

Assim sendo, a observação das crianças em situações de aprendizagem e o registo da informação recolhida serve, sobretudo, para guiar e orientar o processo de planificação. Serve também para dar orientação e *feedback* ao educador acerca do envolvimento e participação das mesmas nas atividades, possibilitando a sustentação para o desenvolvimento do trabalho e atividades a realizar posteriormente (Cardona e Guimarães, 2012).

Neste contexto, é fundamental que a estrutura curricular seja dinâmica e flexível de modo a acolher propostas que possam surgir do dia-a-dia do grupo. Assim, é importante não só ter em consideração as aprendizagens e conteúdos a desenvolver, mas é igualmente essencial ter em atenção as dinâmicas existentes.

Deste modo, as brincadeiras e interações espontâneas que as crianças estabelecem entre si devem servir de ponte para a planificação das atividades a desenvolver, sendo que é através destes momentos que conhecemos cada criança no que diz respeito às suas conceções, emoções, formas de estar e valores (Quaresma 2018). Assim, após a observação destas interações e brincadeiras partimos para a construção da NA, onde são como já referido anteriormente, documentados pelo educador as várias aprendizagens por parte da(s) criança(s).

Após a NA construída, o educador deverá ser capaz de identificar os interesses, curiosidades e desejos da(s) criança(s), formular propostas pedagógicas que possam corresponder às mesmas e, posteriormente, passar à discussão dessas propostas com as crianças.

O educador deve definir com clareza os objetivos a atingir estruturando os espaços e as rotinas onde essas experiências poderão ser realizadas; deve trabalhar em

equipa, incluindo todos os elementos da equipa e a comunidade educativa; deve ser reflexivo, flexível, crítico e criativo na procura de novos meios que favoreçam a aprendizagem, pretendendo atingir a máxima qualidade das suas ações pedagógicas.

Importante não esquecer que, se as atividades planificadas são para serem vivenciadas, exploradas e experienciadas pelas próprias crianças, estas têm o direito de se poder expressar acerca do decorrer das mesmas.

A escuta, como um processo de ouvir a criança, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo. Esta escuta permite um conhecimento mais concreto sobre as motivações, os interesses, as intenções e desejos da criança que quando organizadas na documentação pedagógica permitem “contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49).

Podemos concluir que planificar através das NA permite proporcionar às crianças todas as possibilidades de aprendizagem, respeitando os seus principais interesses e respondendo às suas necessidades.

**SEGUNDA PARTE – AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXEMPLO  
DE UMA PRÁTICA DE PLANIFICAÇÃO**





## **Capítulo IV – Emergência do Estudo**



## **1. Questão de partida e objetivo de estudo**

O presente estudo surgiu da vontade de saber mais sobre a planificação em contexto de creche. Deste modo, emergiu desde logo a questão: “Será que as NA são um suporte eficaz para a planificação em creche?”.

Esta questão originou o estudo e teve como objetivo:

- Determinar como é que as observações e respetivos registos, em formato de NA, podem ser a base para uma planificação que vá ao encontro dos desafios enfrentados pelas crianças, aos seus interesses e necessidades.

## **2. Caracterização da Instituição de Estágio**

A instituição de estágio onde realizei o presente estudo situa-se na margem direita do rio Mondego, no concelho de Coimbra, numa zona central da cidade. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e compreende as Respostas Sociais de creche e jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos.

O edifício onde está implantada não foi criado para as funções a que se destina e, como tal, foi sujeito a algumas obras de adaptação para poder responder às exigências deste tipo de instituição, tornando-a o mais funcional possível, de modo a poder acolher as crianças garantindo a sua segurança, conforto e bem-estar. Presta os seus serviços nos dias uteis das 8h às 18h30, encerrando ao fim de semana, feriados e durante todo o mês de agosto.

Relativamente à organização dos grupos, estes estavam estruturados por idades, existindo um grupo de berçário, um grupo de um ano, um grupo de dois anos e um grupo de três anos.

No que se refere a recursos humanos, a instituição conta com uma diretora pedagógica, três educadoras, nove auxiliares de ação educativa e vários outros funcionários que zelam pela higiene e alimentação da instituição.

O espaço envolvente à instituição aparece como um bom recurso educativo devido à variedade de ofertas que encontramos, desde espaços naturais a espaços culturais. Podemos também encontrar instituições de saúde, de desporto e outros tipos de serviços necessários à comunidade.

Segundo o projeto educativo da instituição, esta tem como objetivo possibilitar a formação e o desenvolvimento integrado da criança, indo continuamente ao encontro dos seus interesses e necessidades, tomando em consideração a sua individualidade.

O principal propósito desta instituição é construir uma resposta de natureza socioeducativa, visando proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças, num contexto de segurança afetivo e físico, durante o período de afastamento parcial do seu meio familiar.

Tal como consta no projeto educativo da instituição, o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido tem por base a abordagem Reggio Emilia, que se caracteriza pelo foco dado a todas as formas de expressão simbólica e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). É um modelo curricular direcionado para as necessidades da criança, valorizando o seu processo de procura e descoberta, assumindo a criança como planeadora de conhecimento. É caracterizado também pela relação que estabelece com a comunidade e com os pais ou responsáveis pela criança. Podemos, então, salientar que este modelo curricular utiliza uma pedagogia de escuta, que dá às crianças o papel de protagonistas na sua própria aprendizagem. As crianças, com esta abordagem, constroem o seu percurso de aprendizagem, visto que transmitem ao educador o que já sabem, o que querem saber e o que as perturba.

Para além desta abordagem educativa, é referida ainda a Pedagogia Participativa, onde é preciso envolver as crianças na construção da sua aprendizagem, sendo que a criança é vista como um sujeito com competências e ativo; a Metodologia

de Projeto, sendo que é através das interações com as pessoas e o meio que as crianças e adultos se questionam, pensam e executam em conjunto; e o Currículo Emergente, onde o educador gere os interesses das crianças, na construção do desenvolvimento e aprendizagem como sujeito do processo educativo.

O contacto entre a Instituição e a família é contínuo e feito principalmente através de conversas informais ou reuniões com a educadora, sendo que o seu grau de participação na instituição é frequente, nomeadamente em festas e atividades.

### **3. Caracterização do grupo**

#### **3.1 As crianças**

Durante o meu percurso, o meu grupo de estágio foi constituído por 20 crianças, das quais 14 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 meses, completando, todas elas, os 24 meses no ano civil de 2020. À exceção de seis crianças, a maioria já frequentava a instituição previamente. No entanto, apesar da pouca diferença de idades, apresentavam diferenças notórias a vários níveis, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, motor e da autonomia.

As crianças do grupo encontravam-se numa fase de aquisição da linguagem, sendo que algumas já conseguiam comunicar de forma mais clara, utilizando frases mais complexas em relação às restantes, que apesar de já transmitirem vontade em dialogar, apenas enunciavam palavras isoladas, emitiam sons, executavam gestos e movimentos, conseguindo deste modo fazer-se entender perante o adulto. Contudo, verificou-se uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os pares, conseguindo socializar e interagir entre eles. A nível motor, todas as crianças já tinham adquirido o sentido de marcha e não necessitavam de ajuda para se deslocarem, apesar de se observar pequenas diferenças entre elas no controlo e no domínio sobre o seu próprio corpo. Apenas uma criança necessitava de atenção redobrada, pois tinha graves problemas de visão. No que se refere à autonomia, a maioria do grupo não necessitava

de ajuda no momento da refeição, no entanto, para se vestir/despir, calçar/descalçar e fazer a higiene, a maioria necessitava de algum grau de auxílio. Contudo, era um grupo que já demonstrava interesse em fazer esta rotina de forma autónoma. Esta diferença não é problemática, pelo contrário, é benéfica, sendo que os mais novos aprendiam com os mais velhos, e estes ao ensinarem-lhes, desenvolviam atitudes positivas, como a responsabilidade e o respeito, contribuindo de forma positiva para o seu desenvolvimento, sendo a entreajuda uma das suas áreas mais fortes do grupo.

Geralmente, era um grupo que se mostrou bastante recetivo à novidade, às rotinas da sala e ao pessoal que a constituía. No que diz respeito à dimensão socioafetiva, de um modo geral, era um grupo afetuoso, ativo e dinâmico. Davam preferência à companhia dos pares assim como à partilha de experiências e/ou brincadeiras com os mesmos. Demonstravam estima pela figura adulta, sobretudo nas horas de maior apoio, isto é, no cumprimento das rotinas.

No grupo ainda existia alguma diversidade cultural: grande parte das crianças era de nacionalidade portuguesa, havendo, no entanto, crianças de nacionalidade brasileira, de dupla nacionalidade e outras com familiares com ascendência africana.

Quanto à proveniência geográfica, o grupo era maioritariamente de Coimbra ou das proximidades.

De um modo geral, era notório no grupo o interesse e a vontade em viver novas aprendizagens e explorar o mundo que os rodeava. Era um grupo muito carismático, cativante e curioso.

### **3.2 A relação entre as práticas da educadora cooperante e a planificação**

Para a educadora, a Creche não é um mero local de guarda onde as crianças permanecem durante todo o dia. É muito mais do que isso, é um local que se insere na perspetiva educacional, onde o educador tem um papel fundamental.

Deste modo, um dos seus grandes cuidados era dar a conhecer aos pais/famílias as evoluções dos seus filhos. A educadora primava por comunicar regularmente com

o núcleo familiar, dando a conhecer o dia-a-dia do grupo, as suas dificuldades e as suas conquistas.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a educadora fazia referência às crianças como aprendizes ativos das suas aprendizagens e progressões, valorizando assim os momentos livres de brincadeira e exploração. Objetivava, ainda, que cada criança explorasse o seu ritmo de desenvolvimento para consumir as suas descobertas e que esta fosse respeitada por parte da equipa pedagógica. Deste modo, era evidente a sua preocupação no processo educativo das crianças enquanto grupo e enquanto ser individual.

Outro aspeto a que foi dada grande importância foi à observação de cada criança, pois a educadora defendia que o conhecimento individual que tinha de cada criança moldava não só as interações que tinha com as crianças e os pais, como também o ambiente físico, os horários e as rotinas. Desta forma, assumia a relevância de observar diariamente a criança para assim conseguir avaliar e compreender os seus comportamentos e interesses, a fim de planejar experiências educativas apropriadas e facilitadoras de aprendizagens.

Através da entrevista realizada à educadora cooperante sobre as suas práticas de planificação (*vide* Apêndice VI), foi possível perceber que a educadora não se cinge a um único modelo de planificação, mas que tem conhecimento de diversos modelos existentes, elaborados por outras educadoras de acordo com as orientações curriculares e com a metodologia usada nas respetivas instituições. Salientou ainda que, na instituição em questão, foi elaborado, recentemente, um modelo de planificação fundamentado por projetos, evidências ou narrativas, realçando que é o mais ajustado à equipa educativa da instituição. No dia-a-dia, a planificação usada pela educadora a longo-prazo remete para o PCG, baseado no tema do projeto pedagógico, onde estão descritos os objetivos e estratégias gerais propostas. A médio-prazo, são preferenciais as planificações por espaço. Baseiam-se na observação das crianças num determinado espaço, identificando os seus interesses, registando-os e, posteriormente, procurando estratégias que as desafiem. Após a reunião dos objetos e materiais e da sua colocação no espaço físico, planifica-se de forma a permitir a livre exploração destes, realizando

novas observações e registos que servem de base para uma nova planificação do espaço ou alteração do mesmo – que se relacionem com o tema principal do projeto, sendo que também podem ser ajustadas de acordo com os interesses que são considerados pertinentes explorar com as crianças. Por fim, a curto-prazo, a educadora refere também que utiliza planificações por evidências ou NA que se baseiam nas observações feitas ao grupo, conseguindo assim identificar os interesses e necessidades que são importantes explorar, partindo para o desenvolvimento de novos projetos, dependendo, claro, do envolvimento demonstrado pelas crianças. Em relação à importância das NA em contexto de creche, a educadora cooperante demonstrou reconhecer que estas vão ao encontro dos reais interesses e necessidades das crianças em questão, que muitas vezes não são valorizados, mas que podem gerar novas aprendizagens se forem partilhados com o resto do grupo. No entanto, a educadora assumiu que o tempo que é necessário despende para a planificação através deste instrumento é longo, mas considera que esta prática proporciona ao grupo experiências mais diversificadas.

No que refere às rotinas, esta salienta a importância das mesmas, pois defende que num ambiente estável e previsível, as crianças tendem a sentir mais segurança, sem medo do que possa vir a acontecer. Assim, considera essencial elaborar um horário diário, que seja previsível e flexível ao grupo e a cada criança, de forma a que incorpore uma aprendizagem ativa, com a ajuda do adulto.

A educadora sempre acreditou que as crianças possuíam inúmeras capacidades, contrariando algumas conceções e desmotivações sobre trabalhar em Creche. Não acreditava que trabalhar com elas fosse pouco motivador, rotineiro e aborrecido. Pelo contrário, era uma fonte de satisfação ver as evoluções das crianças, a cada dia que passava, valorizando cada conquista.



## **4. Metodologia e Procedimentos**

### **4.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Para poder alcançar o objetivo definido, fundamentamos a investigação na observação participante, pois só através de uma observação sistemática, dedicada e cuidada se considera possível conhecer na íntegra o contexto que se está a observar. Neste caso específico, a observação foi participante, dado que, enquanto investigadora fui participante ativa e regular do próprio contexto de investigação, sendo um membro integrante do mesmo, uma vez que me encontrava em período de estágio.

Segundo Marshall & Rossman (1995, citado por Mónico, Alferes, Castro, Parreira, 2017), um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na rotina do mesmo. Assim, na aplicação desta técnica, este procura atender a um dos pressupostos fundamentais: a convivência do mesmo no grupo em estudo, proporcionando condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos. Assim, é um instrumento que possibilita aceder a situações por vezes difíceis de perceber através de outros instrumentos. Contudo, é vantajoso complementar esta metodologia de investigação com outras, no sentido de se averiguar o entendimento da problemática em análise sob diversas perspetivas.

Nesta investigação, recorreremos ainda ao uso de fotografias, sempre que consideramos oportuno, como técnica de recolha de dados, pois acreditamos que a partir destas é possível recolher informação relevante e importante. Através da imagem, a fotografia possibilita-nos aceder a informação que só pela escrita não é possível, portanto, dessa forma acaba por ser um complemento enriquecedor dos registos escritos.

Relativamente aos instrumentos de registo de dados, consideramos adequado utilizar o diário de bordo. Para reunir informação é essencial recorrer a instrumentos planeados e pensados para o efeito. Assim sendo, o diário de bordo foi um instrumento bastante importante no decorrer de todo o período de estágio e fundamental para a investigação, pois foi nele que, diariamente, registamos todas as situações pertinentes,

interessantes e significativas, através de uma observação atenta e cuidada. Deste modo, foi necessário descrever comportamentos, atitudes, situações observadas. Isto só se tornaria possível se existisse um registo escrito regular, que possibilitasse uma organização sistematizada dos dados recolhidos e registados, com o intuito de refletir e encontrar evidências que suportassem a utilidade das NA, em termos de planificação em contexto de creche. Outro instrumento fundamental para efeitos desta investigação foi a entrevista. Esta foi orientada tendo por base objetivos concretos, sendo as suas questões previamente estruturadas e organizadas. Deste modo, resultou do diálogo entre mim e a educadora cooperante, com a finalidade de perceber as suas práticas de planificação, bem como a sua opinião acerca das potencialidades do instrumento apresentado neste estudo.

## **4.2 Procedimentos Metodológicos**

Para alcançar os objetivos pretendidos foram realizadas várias pesquisas acerca da Planificação, especificamente em contexto de creche, que se encontram na Parte I deste Relatório. Estas pesquisas decorreram ao longo de todo o processo de estudo.

No decorrer do período de estágio, o desenvolvimento do estudo passou por várias etapas, o que envolveu o uso de diversas estratégias. Primeiramente procedemos à observação do contexto educativo, tal como dos espaços, materiais e equipamentos, rotinas e dinâmicas relacionais, conseguindo assim refletir e analisar as práticas pedagógicas utilizadas por parte da Educadora Cooperante.

Referente ao estudo realizado, foram elaboradas quatro NA, cujo objetivo foi serem apresentadas como um instrumento de planificação, bem como as suas vantagens para todos os intervenientes. Estas reportam-se a brincadeiras, interações espontâneas, divergências, atividades e explorações das crianças.

Em determinados momentos de observação houve comunicação entre a observadora e as crianças observadas, no entanto, em nenhuma circunstância foram influenciadas as suas ações. As NA descritas referem aprendizagens alcançadas por

parte das crianças. Desta forma, foram elaboradas narrativas individuais envolvendo posteriormente outras crianças do grupo.

Durante o processo de construção das NA, passamos por diversas fases. Inicialmente, observamos atentamente o grupo e cada criança. Dessa observação resultaram alguns registos fotográficos e breves notas para a elaboração das narrativas. Depois de construídas, foram planificadas atividades referentes a cada narrativa, resultantes dos reais interesses do momento e necessidades das crianças em questão, que posteriormente foram apresentadas à educadora cooperante, resultando numa troca de informações, nomeadamente sobre o potencial deste instrumento na planificação de atividades. Posteriormente, também foi dada voz aos pais, visto que é essencial que estes sejam parte integrante no processo de aprendizagem dos seus filhos. Nesta partilha das NA, era pedido um comentário à aprendizagem alcançada pelo seu filho/a, com a finalidade de estes terem conhecimento das competências usadas pela criança para alcançar uma nova aprendizagem, salientando a importância da sua presença neste processo.

Ao longo deste período, foram dinamizadas com o grupo as atividades planeadas e estruturadas pela educadora estagiária, que tiveram por base as NA elaboradas (*vide* Apêndices II, III, IV, V). Estas atividades decorreram das vivências diárias das crianças na instituição, tendo sido essencial a observação e o envolvimento das crianças nas suas brincadeiras. As NA estão fortemente relacionadas com uma atitude de liberdade e disponibilidade por parte do adulto, que se mostra predisposto para trabalhar os conteúdos a partir do que o grupo lhe “oferece”.

Por fim, construiu-se um guião de entrevista centrado nas práticas de planificação da educadora cooperante, com a finalidade de conhecer a sua metodologia de planificação. Esta entrevista foi então conduzida, com o objetivo de perceber qual as suas práticas de planificação e de obter uma apreciação ao trabalho desenvolvido pela educadora estagiária.



## **Capítulo V – O impacto das Narrativas de Aprendizagem na planificação**



## **1. Introdução**

A análise dos resultados e a sua interpretação, no decurso da investigação, é uma das partes indispensáveis em todo o seu processo pois é através dela que obtemos as respostas às questões presentes nos objetivos do estudo.

Neste capítulo irei recorrer às NA elaboradas e às planificações decorrentes das mesmas, assim como à entrevista realizada à educadora cooperante. Apenas no capítulo seguinte será feita a análise reflexiva e discussão dos resultados sobre a intervenção, de forma a responder à questão de partida da investigação.

## **2. Apresentação dos dados**

Neste ponto, serão apresentadas as quatro NA elaboradas, bem como as planificações decorrentes das mesmas. As NA apresentam quatro situações distintas com temas como jogo simbólico, desafios e contacto com a natureza. Cada uma foi centrada numa criança, no entanto, em duas delas houve posteriormente a participação de mais crianças, por meio da imitação/convite. De realçar que as NA foram enviadas aos pais, sendo que apenas uma família não respondeu.

Deste modo, com base em cada uma das NA apresentadas pudemos, a partir do PCG e indo ao encontro dos seus objetivos, planificar uma atividade que partisse da observação de interesses específicos da criança e transformá-lo em oportunidades coletivas de aprendizagem. Deste modo, tentámos dar resposta a esses interesses, propondo atividades e percebendo assim se havia envolvimento suficiente para dar continuidade às mesmas.

De seguida, apresentamos as várias NA e as respetivas planificações.

### **2.1 Narrativa de Aprendizagem - “O binóculo amarelo”**

A narrativa apresentada tem como título “O binóculo amarelo” e ocorreu no refeitório da instituição enquanto o grupo almoçava. O F\* é uma criança muito curiosa

e com bastante imaginação, o que o levou a entregar-se profundamente a uma brincadeira de jogo simbólico.

### **“O BINÓCULO AMARELO”**



**O que aconteceu?** Num momento do almoço, já para o final, o F\* pegou na meia banana que tinha na mão e colocou-a encostada a um dos seus olhos, dizendo que estava a ver por uns binóculos.

**Que significado teve a experiência?** O F\* por estar num local seguro e confortável entregou-se de tal modo à imaginação que viu naquela banana um binóculo, fazendo assim um pequeno jogo simbólico.

#### **Oportunidades e possibilidades:**

- Explorar o instrumento de observação usado pelo F\*;
- Explorar o diálogo, tendo por base a brincadeira.

#### **Questão para os pais:**

No dia 30 de outubro ocorreu esta narrativa com o F\*.

- O que acharam desta experiência?
- O F\* já teve contacto com este objeto em casa?



### 2.1.1 O efeito da Narrativa de Aprendizagem “O binóculo amarelo” na planificação

A partir da narrativa anteriormente apresentada foram planificadas atividades que decorreram em dois dias, assim como os objetivos e recursos, que aparecem descritas na tabela imediatamente abaixo.

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Função dos instrumentos de observação;</li> <li>▪ Distinção entre o binóculo e monóculo;</li> <li>▪ Experienciar novas texturas;</li> <li>▪ Explorar os sentidos: tato;</li> <li>▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> <li>▪ Promover o relacionamento com os pares e a partilha;</li> <li>▪ Promover o contacto com diferentes técnicas e materiais.</li> </ul>
<b>DIA 1:</b>
<p><b>Estratégias/atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo com o F* sobre a narrativa;</li> <li>▪ Partilha com o grupo sobre a mesma;</li> <li>▪ Construção de binóculos e monóculos.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rolos de papel;</li> <li>▪ Pratos;</li> <li>▪ Tintas;</li> <li>▪ Fio;</li> <li>▪ Cola.</li> </ul>
<b>Organização do grupo:</b> Grande e pequeno grupo.
<b>DIA 2:</b>
<p><b>Estratégias/atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuação da construção dos binóculos e monóculos;</li> <li>▪ Partilha e exploração com o grupo sobre o que foi construído;</li> <li>▪ Manipulação de uns binóculos reais.</li> </ul>

<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rolos de papel higiénico;</li><li>▪ Pratos;</li><li>▪ Tintas;</li><li>▪ Fio;</li><li>▪ Cola;</li><li>▪ Caneta.</li></ul>
<b>Organização do grupo:</b> Grande e pequeno grupo.

## 2.2 Narrativa de Aprendizagem – “O observador”

“O observador” é a próxima narrativa a ser apresentada e ocorreu no interior da instituição, na sala da casinha, quando o grupo brincava livremente. Esta narrativa surgiu do interesse que o M\* demonstrou pelo estado do tempo no exterior.

### “O OBSERVADOR”



**O que aconteceu?** Num momento de brincadeira dentro da sala, começou a chover. Ao ouvir o barulho que esta fazia o M\* tentou visualizar para o exterior, mas como não conseguiu, de imediato pegou numa cadeira que se encontrava ao seu alcance e subiu para ela. Olhou logo para mim, apontando lá para fora dizendo “chuva”. Posteriormente, chamou um amigo para partilhar a sua experiência.

**Que significado teve a experiência?** O M\* por estar num local seguro e confortável, demonstrou curiosidade e coragem para visualizar o exterior, envolvendo-se profundamente, partilhando a sua experiência com um amigo.

**Oportunidades e possibilidades:**

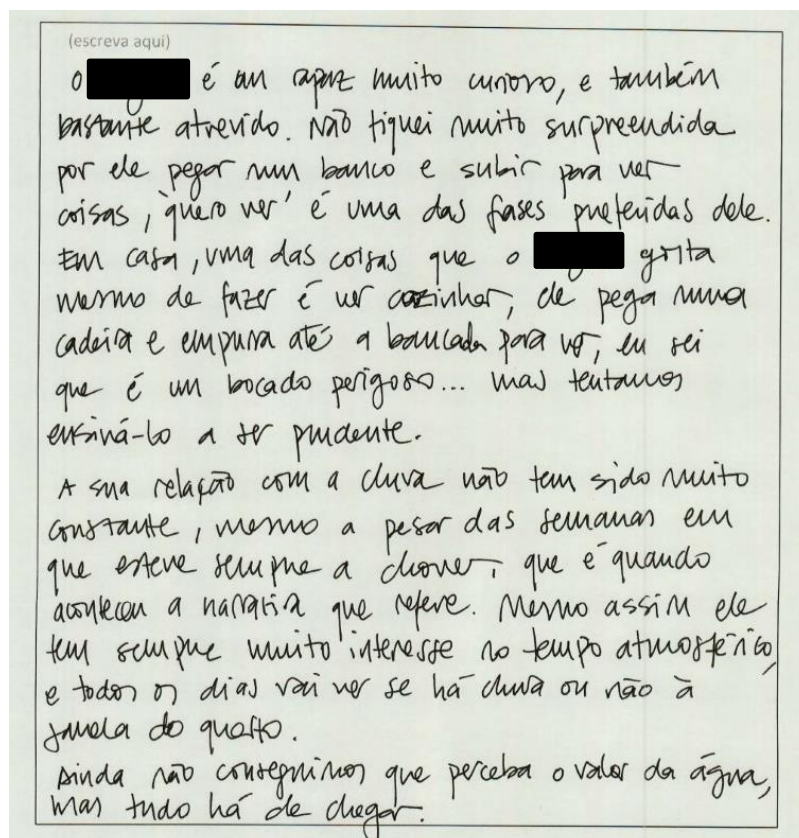
- Proporcionar desafios;
- Explorar o fenómeno meteorológico.

**Questão para os pais:**

No dia 6 de novembro, ocorreu esta narrativa com o M\*.

- O que acharam desta experiência?
- O M\* já demonstrou este interesse anteriormente?
- Ele costuma ter contacto com o exterior quando chove?

Na sequência das questões colocadas acima foi possível obter a seguinte resposta por parte dos pais do M\*.



### 2.2.1 O efeito da Narrativa de Aprendizagem “O observador” na planificação

Decorrente da NA apresentada anteriormente foram planificadas atividades que decorreram durante um dia, assim como os objetivos e recursos, que aparecem descritas na tabela imediatamente abaixo.

<p><b>Estratégias/atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo com o M* sobre a narrativa;</li> <li>▪ Partilha com o grupo sobre a mesma;</li> <li>▪ Leitura da história “A gota gotinha”;</li> <li>▪ Ilustrações sobre os benefícios da água;</li> </ul>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploração da história “A gota gotinha”</li> <li>▪ Estimular o interesse pela educação literária;</li> <li>▪ Promover a aquisição do novo vocabulário;</li> <li>▪ Explorar alguns dos benefícios da água.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História “A gota gotinha”;</li> <li>▪ Ilustrações;</li> <li>▪ Cartaz.</li> </ul>
<p><b>Ficha técnica:</b></p> <p><b>Título:</b> A gota gotinha</p> <p><b>Autor:</b> Sofia Patrício Dias</p> <p><b>Ano:</b> 2002</p> <p><b>Editora:</b> Everest Editora</p>
<p><b>Organização do grupo:</b> Grande grupo.</p>

### 2.3 Narrativa de Aprendizagem – “A persistência do B\*”

A narrativa “A persistência do B\*” ocorreu no espaço interior da instituição quando o grupo o explorava livremente. Sendo o B\* uma criança bastante perseverante, ultrapassar esta dificuldade foi mais uma vez uma aprendizagem/desafio para ela, na perspetiva de que, ao perseverar nas suas dificuldades o B\* consegue alcançar os objetivos.

### “A PERSISTÊNCIA DO B\*”



**O que aconteceu?** O B\* estava a brincar com um balão. Quando nos apercebemos, ele já não o tinha, mas estava muito inquieto a abrir e fechar as portas do armário. Após algumas tentativas de exploração, o B\* conseguiu reaver o seu balão e ficou bastante feliz por ter encontrado estratégias para ultrapassar este desafio.

**Que significado teve a experiência?** O B\* revelou persistência para lidar com a dificuldades, face a um desafio.

#### **Oportunidades e possibilidades:**

- Proporcionar desafios;
- Explorar estratégias de noções espaciais.

#### **Questão para os pais:**

No dia 14 de novembro ocorreu esta narrativa com o B\*.

- O que acharam desta experiência?
- O B\* já esteve numa situação idêntica a esta? Se sim, como reagiu?

Na sequência das questões colocadas acima foi possível obter a seguinte resposta por parte dos pais do B\*.

Olá, Filipa!

Gostámos da experiência e de saber a reação do B\*. Ficamos felizes em saber que ele foi persistente e tentou encontrar outros meios para resolver o problema.

Em casa, já nos deparamos com situações similares. Confesso que, em muitas vezes, o meu primeiro impulso é tentar ajudá-lo a ter o brinquedo que ele quer quando encontra dificuldades em pegá-lo. Mas a sua narrativa me fez refletir que devo deixá-lo encontrar soluções sozinho mais vezes, para o bem do seu desenvolvimento.

Obrigada,

R\*

### 2.3.1 O efeito da Narrativa de Aprendizagem “A persistência do B\*” na planificação

Segundo a NA anteriormente apresentada foram planificadas atividades que decorreram durante um dia, assim como os objetivos e recursos, que aparecem descritas na tabela imediatamente abaixo.

<b>Estratégias/atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Diálogo com o B* sobre a narrativa;</li><li>▪ Partilha com o grupo sobre a mesma;</li><li>▪ Leitura da história “Onde estão os balões da Isabel?”;</li><li>▪ Exploração da mesma com grupo;</li><li>▪ Caça aos balões.</li></ul>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Exploração da história “Onde estão os balões da Isabel?”</li><li>▪ Estimular o interesse pela educação literária;</li><li>▪ Promover a aquisição do novo vocabulário;</li><li>▪ Exploração das noções espaciais.</li><li>▪ Promover o relacionamento com os pares e a partilha;</li><li>▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li></ul>

<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História “Onde estão os balões da Isabel?”;</li> <li>▪ Balões coloridos.</li> </ul>
<b>Organização do grupo:</b> Pequeno grupo.

## 2.4 Narrativa de aprendizagem – “A piscina de folhas”

“A piscina de folhas” é a última narrativa apresentada. Esta narrativa surgiu da exploração do ambiente natural fora da instituição. O M\* andava a brincar livremente pelo espaço quando se entregou profundamente à brincadeira expressando de forma espontânea os seus sentimentos.

### “A PISCINA DE FOLHAS”



**O que aconteceu?** Numa saída ao Campo de Sta. Cruz, o M\* “mergulhou” numa valeta cheia de folhas secas. Começou a rir e a partir desse momento, o entusiasmo foi tanto que atraiu mais amigos, correndo e deixando-se cair em cima das folhas.

**Que significado teve a experiência?** O M\* demonstrou confiança quando se envolveu e entregou profundamente na brincadeira, expressando sentimentos.

**Oportunidades e possibilidades:**

- Proporcionar momentos exploratórios.

### **Questão para os pais:**

No dia 5 de novembro ocorreu esta narrativa com o M\*.

- Qual a vossa opinião acerca desta aprendizagem?

Na sequência das questões colocadas acima foi possível obter a seguinte resposta por parte dos pais do M\*.

O M\* é muito curioso e aventureiro (quando se sente em segurança). As folhas já não eram uma novidade para ele, mas em tanta quantidade talvez fossem, o que pode ter proporcionado essa alegria toda. Ele gosta muito de atividades ao ar livre e é quase sempre muito alegre e disposto a experimentar coisas novas.

### **2.4.1 O efeito da Narrativa de Aprendizagem “A piscina de folhas” na planificação**

De acordo com a NA anteriormente apresentada foram planificadas atividades que decorreram em dois dias, assim como os objetivos e recursos, que aparecem descritas na tabela imediatamente abaixo.

<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Brincar heurístico;</li><li>▪ Promover o relacionamento com os pares e a partilha;</li><li>▪ Experimentar novas texturas;</li><li>▪ Explorar os sentidos: tato e olfato;</li><li>▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li><li>▪ Promover o contacto com diferentes técnicas e materiais.</li><li>▪ Classificação dos materiais.</li></ul>
<b>DIA 1:</b>
<b>Estratégias/atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Diálogo com o M. sobre a narrativa;</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partilha com o grupo sobre a mesma;</li> <li>▪ Exploração da caixa sensorial com o grupo;</li> </ul>
<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caixa;</li> <li>▪ Materiais diversos;</li> </ul>
<b>Organização do grupo:</b> Pequeno grupo.
<b>DIA 2:</b>
<b>Estratégias/atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construção de um quadro.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materiais diversos;</li> <li>▪ Tela.</li> </ul>
<b>Organização do grupo:</b> Pequeno grupo.

### 3. Análise e Discussão dos resultados

A reflexão é uma ação fulcral para o desenvolvimento de atuais e futuros profissionais de educação. Assim, após o descrito anteriormente, surge uma análise crítica e fundamentada do potencial das NA, como sendo uma base sólida para a planificação em creche. Deste modo, o presente tópico tem como finalidade analisar e discutir os resultados obtidos, ao longo da investigação.

De acordo com Carr (2001), as NA ilustram como as crianças lidam com os desafios diários, como resolvem os seus conflitos e testam a sua persistência no confronto das dificuldades que surgem, apresentando inúmeros benefícios para as mesmas, mas também para o educador, equipa educativa e família.

Perante as NA, apresentadas anteriormente, debruçamo-nos agora numa análise mais pormenorizada acerca das mesmas, de forma a permitir um maior conhecimento das preferências das crianças, das oportunidades e possibilidades delineadas pela educadora bem como das reflexões feitas pela família.

A primeira NA, denominada de “O binóculo amarelo”, foi construída através da observação do F\* e, a partir daí, tentámos dar resposta às oportunidades e

possibilidades delineadas inicialmente, tendo servido como ponto de partida para a elaboração da planificação, que se baseou na construção dos instrumentos (binóculo e monóculo), através de materiais reutilizados, proporcionando o brincar e a partilha de experiências. É importante salientar que não houve qualquer tipo de *feedback* por parte dos pais do F\* em relação à NA apresentada, o que inviabilizou o acesso em tempo útil à sua opinião. Contudo, Pack (2016) defende que a participação e contribuição das famílias nas NA são de extrema importância, uma vez que permitem a identificação das aprendizagens dos seus filhos, fomentando a relação entre a família e a equipa educativa, permitindo assim uma partilha de experiências

A segunda NA intitulada de “O observador”, surgiu da observação do interesse do M\* no estado do tempo. Posteriormente tentámos então explorar o fenómeno meteorológico, partindo assim para a elaboração da planificação, através da leitura de um livro e da exploração de um cartaz alusivo aos benefícios da água no nosso quotidiano, tendo por base a partilha de conhecimentos. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam, a promoção dos valores e comportamentos ambientais conduz ao exercício de uma cidadania mais consciente face ao ambiente. Os pais do M\* produziram um comentário à sua aprendizagem indicando que o comportamento curioso do filho já acontecia em diversos momentos do contexto familiar, demonstrando que é uma criança atenta às situações que a rodeiam. Referem também que a sua relação com este fenómeno meteorológico (chuva) é constante, na medida em que durante o inverno verifica diariamente, através da janela do quarto, se está ou não a chover.

A NA “A persistência do B\*” formou-se através da dificuldade demonstrada por B\* para reaver o balão com que estava a brincar. Através da exploração e, de forma a ultrapassar este obstáculo, tentou encontrar estratégias que permitissem solucionar o problema, tendo sido esta a base da presente narrativa, explorando assim estratégias de noções espaciais. Os pais de B\* relataram que, no meio familiar, a criança também recorre várias vezes à “tentativa erro”, tentando encontrar meios para solucionar os seus problemas. Contudo, é também referido que, muitas vezes, tentam resolver os problemas de B\* quando observam as suas dificuldades. Assim, esta narrativa veio realçar a importância de deixar a criança solucionar sozinha os seus problemas,

contribuindo como uma mais valia para o seu desenvolvimento. De acordo com Hohmann & Weikart (2007), incentivar as crianças a pensar e refletir, não lhes apresentando as soluções concretas e imediatas, permite um maior desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio.

Por último, a NA “A piscina de folhas” surgiu da observação do envolvimento de M\* no espaço exterior. A partir daí, tentámos dar resposta às oportunidades e possibilidades delineadas inicialmente, tendo servido como ponto de partida para a construção da planificação que se baseou na exploração de uma caixa sensorial. Tal como Post & Hohmann (2011) referem, as crianças nos primeiros anos de vida possuem necessidade de obter experiências sensoriais, explorando objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades. Da mesma forma, Aharoni (2008, p. 21) defende que nestes primeiros anos as crianças “devem explorar e manipular um vasto leque de materiais”. Os pais de M\* teceram um comentário à sua aprendizagem, afirmando que este sempre foi muito curioso e aventureiro, estando sempre recetivo a novas experiências e descobertas.

De um modo geral, as crianças estiveram ativamente envolvidas nas atividades propostas, mostrando-se satisfeitas e motivadas no que se estava a passar. Foi possível observar que havia comunicação entre elas à medida que as atividades se iam desenrolando, demonstrando assim interesse em relação ao que estavam a vivenciar. Tal com refere Laevers (1994, citado por Luís, 2013), o envolvimento das crianças nas atividades pode ser reconhecido através de alguns sinais apresentados por estas, tais como: expressões corporais, persistência no momento, precisão nas ações, comentários verbais e satisfação.

Deste modo e indo ao encontro do referido acima, algumas crianças mostraram-se interessadas em comunicar com o adulto e pronunciaram-se sobre o que estavam a vivenciar, deixando alguns exemplos de expressões citadas pelas mesmas.

### **Exemplo 1:**

**Estagiária:** “Sabem de onde vem a chuva?”

**M.** – “A chuva vem do ar”

**S.** – “Do céu”

**M.** - “Nu” (Apontando para cima)

**L.**- “Das nuvens”

**Estagiária:** “E o que é que ela faz quando cai na terra?”

**A.** – “Vai para os rios”

**S.**– “Também vai para as plantas”

### **Exemplo 2:**

**A.** – “Aí isto pica” (referente ao alecrim)

**H.** – “É uma pinha”

**S.** – “O que é isto Filipa?” (referente à esponja)

**L.** – “Tantas folhas!”

Realça-se a importância de se desenvolverem propostas pedagógicas que estejam relacionadas com temas diferentes que são vivenciados pelo grupo. Tal como Cardona e Guimarães (2012) referem, é essencial que, ao implementar determinadas atividades, o educador observe e escute a vivência de cada criança de forma a potenciar as competências individuais de cada uma, fazendo com que esta se torne o centro da aprendizagem, promovendo sempre o seu bem-estar. No decorrer das atividades, foi ainda possível dar a conhecer às crianças novos aspetos e materiais relacionados com as temáticas destas narrativas, tendo sido um ponto de partida para novas aprendizagens.

Em relação ao grupo foi possível verificar um grande envolvimento do mesmo, levando a uma fácil concretização das atividades planeadas. Devido à motivação demonstrada pelas crianças, podemos inferir que houve aprendizagem e que o grupo alcançou os objetivos delineados nas planificações construídas. Laevers (1994 citado

por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86) corrobora o referido anteriormente, dizendo que “há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura”. Posteriormente à realização destas atividades, constatou-se que as crianças se recordavam desses momentos com satisfação, falando sobre as mesmas quando encontravam objetos que as fizessem lembrar das experiências vivenciadas e também quando chamavam os adultos para mostrar os trabalhos que desenvolveram.

Relativamente ao *feedback* dos pais, verificou-se que existia um conhecimento prévio das atitudes demonstradas pelos filhos, sendo que as informações recolhidas nas narrativas contribuíram para alargar a perceção de um determinado tema, num contexto diferente do familiar. Tal como demonstra Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), recolher informação sobre as aprendizagens da criança e partilhá-las com a sua família auxilia na tomada de consciência do seu desenvolvimento, bem como na melhoria do seu processo de aprendizagem. Apesar de ter conseguido perceber a perspetiva dos pais relativamente às narrativas apresentadas, assumo que não foram retidas conclusões significativas para o desenvolvimento do estudo. Além disso, não foi possível incluir em tempo útil as opiniões das figuras parentais, de forma a que estas influenciassem o decorrer da construção das planificações, devido à demora na entrega das respostas.

De acordo com a definição dos objetivos descritos na tabela 2, foi possível ainda criar uma correspondência entre os objetivos gerais das planificações elaboradas inicialmente e os objetivos do Projeto Curricular do grupo, percebendo a quais é que conseguimos dar resposta, estando estes descritos na Tabela 2.

**Tabela 2** - Correspondência entre objetivos curriculares e objetivos das planificações

<b>Objetivos do Projeto Curricular do Grupo</b>	<b>Objetivos gerais das planificações elaboradas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a participação das crianças, envolvendo-as nas várias fases da metodologia de projeto, proporcionando-lhes interações diversificadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o relacionamento com os pares e a partilha;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar a autonomia das crianças na construção dos seus próprios saberes, baseada em experiências e descobertas, promovendo a cooperação e o trabalho de equipa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver as cem linguagens da criança, fomentando a imaginação através da pedagogia dos sentidos e integrando as artes como ferramenta do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o contacto com diferentes técnicas e materiais.</li> <li>Experienciar novas texturas;</li> <li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar a atividade criativa, o prazer de fazer, a curiosidade e a experimentação para a resolução de problemas e superação de desafios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantir a escuta ativa de cada criança reconhecendo-lhe competência nas suas explorações, descobertas, comunicação e construção de significado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o interesse pela educação literária;</li> <li>Promover a aquisição do novo vocabulário;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Encorajar a participação das famílias como parceiros ativos na educação das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potenciar o envolvimento das famílias nas planificações desenvolvidas através da partilha das NA.</li> </ul>

Após a análise da tabela apresentada, concluiu-se que, através das planificações construídas ao nível das NA, conseguimos, de um modo geral, ir ao encontro dos objetivos delineados pela educadora cooperante. É importante referir que, em relação ao último objetivo presente no Projeto Curricular do Grupo, “Encorajar a participação das famílias como parceiros ativos na educação das crianças”, este deve ser transversal a todas as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche, por evidenciar uma cooperação importante entre a equipa educativa e o meio familiar e por ser um dos princípios fundamentais do uso das NA. Seguindo esta linha de pensamento, a participação das famílias no contexto educativo impulsiona a partilha de experiências e informações (Pack, 2016), sendo que “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios” (Davies, 1989, p.37) para os mesmos, para as crianças e para a equipa educativa. Paralelamente, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) assumem que as famílias participam quando partilham e trocam saberes, quando fazem sugestões e, também, quando dão opiniões.

Assim, e tendo em consideração o propósito da intervenção, considerámos importante conhecer as conceções da educadora cooperante acerca do trabalho desenvolvido pela estagiária, no âmbito deste relatório. Deste modo, a educadora cooperante considerou pertinente a intervenção da estagiária com base nas NA, refletindo que trouxe vários temas ao grupo e que as crianças se mostraram recetivas às propostas realizadas, implicando-se no desenvolvimento das mesmas. Além disso, referiu ainda que os temas explorados permitiram às crianças um novo conhecimento acerca dos mesmos e, por consequência, despertou nelas uma maior curiosidade para continuar a descobrir e a aprender cada vez mais.

Após a análise dos dados relativa à utilização das NA como um instrumento de planificação, concluímos que o envolvimento das crianças e as suas brincadeiras e interesses foram um elemento crucial para o desenvolvimento das planificações, assumindo-se como uma metodologia de trabalho vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem. É importante que a criança se sinta integrada no grupo e que as atividades onde participa correspondam aos seus interesses, necessidades e motivações, tendo também atenção às dificuldades que poderá sentir, auxiliando no confronto com possíveis desafios que possam surgir. Seguindo a linha de pensamento,

torna-se relevante abordar o papel da observação neste contexto, uma vez que, através desta observação, é possível saber muito sobre cada criança, como ser individual, percebendo o que consegue fazer sozinha, o que desperta o seu interesse, o que gosta e o que não gosta (Oliveira-Formosinho, 1998). Ao nível da planificação, é fundamental que exista a consciência de que é necessário adaptar o currículo ao contexto onde estamos inseridos e ao grupo com que estamos a lidar. Deste modo, Scottish Government (2010) refere que observar diariamente as interações que cada criança estabelece com o espaço, materiais e com os outros ajuda o educador a planificar, partindo dessas experiências diárias para que o percurso de aprendizagem da criança possa ser feito de forma contextualizada e significativa. Desta forma, integrar as brincadeiras das crianças e as suas interações nas planificações, permite que seja feita uma adaptação de forma adequada e, assim, potencia-se o processo de ensino-aprendizagem de forma a que este vá de encontro às características do grupo. É necessário que as crianças sintam que possuem um espaço seguro para expressarem as suas vontades e os seus sentimentos, percebendo que são ouvidas e que as suas necessidades são satisfeitas, o que vai ao encontro do referido por Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p.33): “a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa, procurando uma ética de reciprocidade”.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A educação assume-se como um direito para todo o ser humano, sendo uma grande responsabilidade para os profissionais que lidam todos os dias com a criança, nomeadamente em contexto de creche. Contudo, neste contexto, a educação acaba por nem sempre ser muito visível. De realçar que esta vertente educativa permite que se criem condições para que as crianças possam descobrir novos valores, através das interações sociais e que desenvolvam a sua identidade e autonomia. Além disso, aprendem a partilhar o espaço físico, a relacionar-se com os outros e a criar as suas próprias experiências (Teixeira & Volpini, 2014). Refletindo sobre a temática, surgiu então a necessidade de conhecer mais acerca da creche, concretamente sobre as práticas de planificação.

O presente estudo procurou determinar como é que as observações e os seus registos, através das NA, poderiam ser a base para uma boa planificação considerando os desafios, interesses e necessidades da criança. Para atingir este objetivo, e tendo em conta a ausência de bibliografia relativa ao tema, foram usadas como instrumento as NA em contexto de creche, uma vez que integram vários elementos para uma planificação pormenorizada e completa, que se traduz em diversos benefícios tanto para as crianças, educadores e famílias.

Após uma extensa pesquisa de informação relativa ao presente estudo, reuniram-se diversas considerações finais, resultantes da interpretação de vários conteúdos, que permitiram a adaptação do tema acima apresentado no contexto de creche.

Da reflexão sobre a importância das práticas de planificação em creche, emergiu a necessidade de aprofundar o tema, nomeadamente no que concerne ao uso das NA. O processo de planificação é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois define quais os interesses e necessidades da mesma, conseguindo assim dar-lhes resposta. Apesar da importância dos elementos acima referidos e destes serem um ponto de partida para uma planificação eficiente, nem sempre a maior preocupação do educador assenta na integração do papel ativo da criança, mas sim na construção de uma planificação em que o principal objetivo é a aprendizagem do grupo, não tendo

em consideração o processo utilizado para esse resultado. Todavia, reflete-se sobre o facto de a aprendizagem ser realizada em conjunto com criança e não para a criança.

É importante salientar que esta ferramenta, além de potenciar novas oportunidades e possibilidades para o desenvolvimento da criança, acarreta uma componente informativa devido ao registo fotográfico e escrito da aprendizagem alcançada pela mesma, sendo este um dos grandes benefícios do instrumento referido. Uma vez que estes registos são anexados ao Portefólio Individual da criança, é expectável que sejam possíveis de consultar sempre que seja necessário, o que é corroborado por Pack (2016), que afirma que as NA retratam momentos do quotidiano das crianças, refletindo o perfil integral de cada uma.

A nível familiar, as NA podem ser consideradas como um fator positivo para a comunicação entre a família e equipa educativa, facilitando o relacionamento interpessoal, uma vez que a educadora dá destaque às necessidades e interesses da criança e, conseqüentemente, a família dará também atenção a estes aspetos, o que se traduzirá numa aproximação entre o meio familiar e educativo, a partir da transmissão e partilha de informações. Além disso, através das NA, a família terá um maior conhecimento sobre as experiências das crianças, conseguindo assim acompanhar o seu desenvolvimento e observar as suas evoluções.

Relativamente ao conhecimento da educadora cooperante sobre as NA como instrumento de planificação, esta demonstrou reconhecer a sua importância, por compreender que é possível ir ao encontro dos reais interesses da criança, mesmo admitindo que estes muitas vezes não são valorizados. Foi ainda referido que as NA podem gerar aprendizagens relevantes para a criança, quando partilhadas com o resto do grupo, proporcionando assim novas experiências. Conclui-se, então, que as NA não são apenas importantes para as crianças, mas também para a prática pedagógica da educadora, uma vez que, através delas, podem ser ajustadas as técnicas de planificação de acordo com o grupo e as suas necessidades, contribuindo assim para a melhoria das estratégias utilizadas.

No desenvolvimento deste projeto foi possível avaliar não só a componente teórica, mas também a relação entre a teoria e a prática, o que permitiu refletir sobre

as propostas pedagógicas da estagiária e sobre o desenvolvimento e dinamização das mesmas, avaliando constantemente a sua adequação e a existência de possíveis aspetos a melhorar. Com isto, constatamos que é de extrema relevância para as crianças a participação ativa da equipa educativa nas brincadeiras existentes entre as mesmas, ficando assim a conhecer os seus interesses e todo o meio envolvente. Não existiram muitos obstáculos ao nível da implementação deste estudo, uma vez que a instituição demonstrou sempre abertura às ideias e objetivos, fornecendo espaço e oportunidades para cumprir tudo o que se tinha estabelecido inicialmente. Além disso, o grupo de crianças sempre foi bastante recetivo às propostas, o que constituiu um fator positivo. Em relação à redação do relatório, o facto de termos inicialmente as ideias dispostas para a sua estrutura, levou a uma melhor organização do que tencionamos salientar nesta investigação.

Através da análise dos dados demonstramos então a importância das NA no processo de planificação, uma vez que estas se revelam cruciais tanto nas interações entre o grupo como no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal como Monteiro (2019, p. 68-69) defende, as NA “revelam que as crianças conhecem e reconhecem a sua aprendizagem, e que através deste reconhecimento podem refletir sobre o sucedido, levando a novas aprendizagens”.

Apesar dos resultados obtidos nesta investigação terem contribuído para o cumprimento dos objetivos estabelecidos inicialmente, observou-se a presença de algumas limitações ao longo da sua realização. Primeiramente, o facto de existir pouca literatura relativa à planificação em creche. Uma das razões que poderá estar na base da escassez de literatura referente à planificação neste contexto é o facto de a creche ainda ser uma área de investigação relativamente recente, sendo que os estudos nesta área são ainda pioneiros. Além disso, atualmente é maioritariamente enfatizada a organização do espaço e a disponibilização dos materiais que permitem uma exploração livre por parte da criança. No entanto, é expectável que, a partir das explorações realizadas pelas crianças, sejam planificadas atividades mais orientadas, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos. Contudo, sente-se ainda necessidade de se realizarem mais estudos com foco na planificação em creche para, assim, os educadores conseguirem melhorar a qualidade das suas propostas educativas.

Outra limitação encontrada, como referido anteriormente, prendeu-se com a demora do *feedback* fornecido pelos pais, o que impossibilitou a sua integração e participação no estudo, tendo de progredir de forma autónoma.

Face aos resultados obtidos e às limitações descritas, seria pertinente, para estudos futuros onde se abordasse o tema das NA, alongar o tempo de prática onde houvesse um maior acompanhamento e contacto com as crianças e, consequentemente, ter um maior número de registos e planificações para análise, de forma a enriquecer os resultados da investigação.

Em tom conclusivo, assumo que esta investigação acarretou uma componente desafiante e enriquecedora tendo um grande impacto na minha trajetória enquanto aluna e futura educadora. Ao longo de todo este percurso atribuo uma extrema importância aos estágios realizados, pois permitiram potenciar o meu desenvolvimento profissional, auxiliando a definição dos princípios que sustentarão a minha futura prática pedagógica. Além disso, foram momentos que possibilitaram a consolidação de conhecimentos e aprendizagens através do contacto direto com diferentes profissionais e contextos educativos. É fulcral que exista um investimento persistente a nível formativo, sendo importante salientar que, nesta área, todos os dias existem novas aprendizagens que possibilitam uma evolução constante a nível profissional. Tal é corroborado por Rodrigues e Esteves (1993, p.41) que salientam que “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma corrente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio e às do sistema educativo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais – Um livro para adultos sobre a Matemática das crianças*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva
- Atkinson, K. (2012). Pedagogical Narration: What’s It All About? An Introduction to the Process of Using Pedagogical Narration in Practice. *The Early Childhood Educator*.
- Barbosa, M. C. S., Horn, M. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J., Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London, England: Sage Publications Ltd.
- Carter, M. (2010). Using “Learning Stories” to strengthen teachers relationships with children. *Exchange*, p. 40-44.
- Carvalho, C. M., Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Creche, (2002). In A. Houaiss, M. S. Villar & F. M. M. Franco, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*: Tomo 2. Bat-Cza (p. 1120). Lisboa: Círculo de Leitores.

- Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Durão, S. (2001). A primeira creche de Portugal. *História*, 23(35). p. 36-39.
- Françoise, D, Paulette, M. (1986). *Les creches: réalisation fonctionnement vie et santé de de l'enfant*. 5ª Edição. Paris: Les Édition ESF.
- Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, A.C. (2008). *Os Educadores e a Educação em Ciências no Jardim-de-Infância*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no Repositório Científico da UL: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1220/1/18326\\_ULFC086634\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1220/1/18326_ULFC086634_TM.pdf)
- Graça, I. (2015). A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância. Porto.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luís, S., F., R. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Creche - O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IP: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1863/1/Relat%C3%B3rio%20final%20-%20Susana%20Lu%C3%ADs.pdf>
- Lopes, A. R. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3569/1/Tese.pdf>
- Lopes da Silva [coord.], I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância - Traço de união entre a teoria e a prática*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, Volume 3, p. 727-731. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Monteiro, D. R. S. (2019). *A avaliação da criança em creche: as narrativas e aprendizagem*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29045/1/DIANA\\_MONTEIRO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29045/1/DIANA_MONTEIRO.pdf)
- Mosquera, J. J. M., Stobaus, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In: Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*. 1(12): 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., Ferreira, M. C. R. (1994). *Creches - Crianças Faz de conta & Cia*. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pack, J. (2016). NAEYC - National Association for the Education of Young Children. *LearningStories*. Washington. Disponível em: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2016/learning-stories>
- Piaget, J. (1988). *Para onde vai a educação?*. São Paulo: José Olympio.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche – Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s.d.). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In MESA REDONDA. As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e prática. p. 47-60.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar –Um percurso partilhado*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>

- Ramos, V. M. B. (2012). *O currículo na valência de creche*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
- Rodrigues, A., Esteves, M. (1993). *A análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (2019-2020). Projeto educativo.
- Scottish Government (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families* - National Guidance, Learning and teaching Scotland ISBN: 978-184399184-7. Disponível em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/elc2\\_prebirthtothreebooklet.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/elc2_prebirthtothreebooklet.pdf) p.43-46
- Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave*. Revista. 2ª Edição. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Serrano, L., Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções Revista OnLine*. 3(2): 63-70. Consultado em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/112/pdf>
- Souza, N., N. (2008). *Concepções de educadores de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. Pós-Graduação em educação, área temática cultura e processo de ensino. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de Planificação; um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F – U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação atuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F – U.C.* (Dissertação de Licenciatura). Disponível no Repositório Científico da UC: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/16188/6/Praticas%20de%20Planificacao%20A7%20C3%A3o.pdf>
- Teixeira, C., S., P., (2015). A participação das crianças na planificação. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24963/1/A%20PARTICIPA%c3%87%c3%83O%20DAS%20CRIAN%c3%87AS%20NA%20PLANIFICA%c3%87%c3%83O.pdf>

Teixeira, H. C., Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e Pré-Escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. 1(1): 76-88.

Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). *Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. In J. A. Pacheco (Org.) Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M.A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **Legislação**

Circular n.º4/, de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_epe.pdf)

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/631843>

Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/671660>

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE I – Pedido de Consentimento Informado**

### Pedido de Consentimento Informado

Aos Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, irei realizar um estudo na creche dos [REDACTED].

Este estudo assenta na recolha de narrativas de aprendizagem como forma de documentar a aprendizagem da criança. O objetivo é capturar elementos significativos que influenciam o seu processo de aprendizagem. Para o efeito irei precisar da colaboração dos pais ou outros familiares, uma vez que o vosso feedback é essencial neste processo.

Assim, tendo em vista os objetivos deste estudo, venho solicitar a vossa autorização para proceder ao registo fotográfico de algumas situações de aprendizagem. Os dados recolhidos são destinados para fins académicos. A imagem das crianças será preservada e os dados respeitarão os termos e condições da recolha e preservação de dados.

Em caso de dúvida, não hesite em solicitar mais informações, email: [fmcastro@esec.pt](mailto:fmcastro@esec.pt)

Atenciosamente,

A estagiária,

\_\_\_\_\_  
Coimbra,

23 de outubro de 2019

----- (destacar e devolver) -----

☐ **Autorizo** a/o minha/meu educanda/o a participar nas atividades acima referidas, bem como a recolha de imagens. Se autoriza, qual a melhor forma de o contactar?

☐ Correio eletrónico: \_\_\_\_\_

☐ Presencialmente.

☐ **Não autorizo** a/o minha/meu educanda/o a participar nas atividades acima referidas, bem como a recolha de imagens.

Nome do educando: \_\_\_\_\_

Assinatura do Enc. De Educação: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE II – Apresentação das atividades planeadas e implementadas  
relativas à Narrativa de Aprendizagem “O BINÓCULO AMARELO”**

Na presente narrativa foi planificada a atividade anteriormente descrita em que os principais objetivos consistiram em perceber a diferença entre o binóculo e o monóculo e também compreender que estes objetos eram instrumentos de observação que possibilitam um grande alcance de visão.



**Fig. 2** - Partilha da NA com o grupo

Iniciou-se a abordagem ao grupo com um diálogo acerca da narrativa apresentada, que permitiu adquirir um conhecimento da mesma, conseguindo proporcionar assim um momento de grande partilha entre todos. Deste modo, as crianças demonstraram um grande interesse pelo tema, o que permitiu o avanço das propostas planificadas.



**Fig. 3** - Decoração de rolos de papel para os binóculos



**Fig. 4** - Exploração dos materiais construídos

Posteriormente à realização da atividade, manteve-se novamente um diálogo com o grupo, onde foram abordados os conhecimentos adquiridos no decorrer da atividade, tal como a função e as diferenças entre os dois objetos de observação.

Após a conclusão da atividade, em diálogo com a educadora, esta partilhou a sua opinião acerca da proposta dinamizada com o grupo, considerando-a bastante interessante. Referiu também que estava a pensar dar continuidade a esta intervenção e explorar mais um pouco o tema. Deste modo, perguntou se poderia deixar os materiais construídos na sala para que assim o grupo os pudesse manipular nas suas brincadeiras diárias.



**APÊNDICE III – Apresentação das atividades planeadas e implementadas  
relativas à Narrativa de Aprendizagem “O OBSERVADOR”**

Relativamente à narrativa apresentada, planificou-se uma atividade em que os principais objetivos eram perceber de onde vinha a chuva e quais os benefícios da água na nossa vida.

Para introduzir o tema, foi desenvolvido um diálogo com o grupo acerca da narrativa, onde este partilhou as suas ideias acerca do fenómeno meteorológico e dos seus benefícios, conseguindo proporcionar assim um momento de grande partilha de ideias entre todos. Por consequência, as crianças demonstraram interesse pelo tema, conseguindo assim promover um agradável momento de aprendizagem com as atividades propostas.



**Fig. 5** - Leitura da história “A gota gotinha”



**Fig. 6** - Exploração dos benefícios da água

Após a realização das atividades, criou-se novamente um diálogo com o grupo, onde foram abordados os conhecimentos adquiridos ao longo da atividade, retendo assim a importância da água no quotidiano.

Por fim, em diálogo com a educadora, esta partilhou a sua opinião acerca do tema explorado com o grupo, dizendo, uma vez mais, que estava a pensar dar continuidade à intervenção e explorar mais um pouco este tema.



**Fig. 7 e 8** - Continuação da exploração do tema da NA





**APÊNDICE IV – Apresentação das atividades planeadas e implementadas  
relativas à Narrativa de Aprendizagem “A PERSISTÊNCIA DO B\*”**

De acordo com esta NA, o principal objetivo da atividade foi a exploração das noções espaciais.

Para introduzir o tema, desenvolveu-se um diálogo com o grupo acerca da narrativa apresentada, onde este partilhou as suas ideias acerca da mesma, conseguindo proporcionar assim um momento de grande partilha de ideias entre todos. Por consequência, as crianças demonstraram interesse pelo tema, conseguindo assim proporcionar um agradável momento de aprendizagem com as atividades propostas. Deste modo, o livro e a história apresentados foram elaborados pela educadora estagiária pois só assim conseguiria ser abordado o tema, dando respostas aos interesses do grupo.



**Fig. 9** - Leitura da história “Onde estão os balões da Isabel?”

Após a leitura, desenvolvemos um pequeno diálogo com o grupo para perceber quais as ideias que este reteve e esclarecer potenciais dúvidas que pudessem surgir. Posto isto, como o livro tinha textura e elementos possíveis de manusear, o grupo mostrou logo interesse em fazê-lo. Assim, com alguma ajuda, todas as crianças que demonstraram esse interesse tiveram a oportunidade de explorar o livro.



**Fig. 10 e 11** - Livro “Onde estão os balões da Isabel?”

As noções de espaço começaram a ser desenvolvidas pela criança a partir da experimentação, tendo como referência o seu próprio corpo. Como a compreensão dessas noções depende da maturação neurológica da criança e, neste sentido, cada um tem o seu ritmo, o ideal é estimulá-las, desde cedo, para que possam experimentar situações diferenciadas que favoreçam essa compreensão. Assim, os conceitos de “em cima e em baixo”, “dentro e fora” e “atrás e à frente”, foram trabalhados a partir do espaço da sala, tendo sido preparado com antecedência pela estagiária, selecionando diversos objetos em posições que favorecessem a compreensão dos variados conceitos.



**Fig. 12 e 13** - Atividade “Caça aos balões”

Após a realização da atividade, e com o grupo todo reunido, iniciou-se novamente um diálogo onde partilhámos os conhecimentos adquiridos no decorrer da atividade, retendo assim as noções espaciais abordadas na atividade.



**APÊNDICE V – Apresentação das atividades planeadas e implementadas  
relativas à Narrativa de Aprendizagem “A PISCINA DE FOLHAS”**

Relativamente à última NA, planificou-se uma atividade em que os principais objetivos eram o brincar heurístico e a exploração dos sentidos: tato e olfato.

Iniciou-se a abordagem a esta atividade com um diálogo, acerca da narrativa apresentada, onde se lembrou o momento da saída para o exterior, conseguindo proporcionar assim um momento de grande partilha entre todos. Por consequência, as crianças demonstraram interesse pelo tema, conseguindo assim proporcionar um agradável momento de aprendizagem com as atividades propostas.

Deste modo, para explorar os principais objetivos desta atividade, construiu-se uma caixa onde as crianças puderam encontrar vários cheiros, texturas e materiais não estruturados.



**Fig. 14 e 15 - Caixa sensorial**

Como nos diz Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), cabe ao adulto assegurar condições e materiais que permitam a livre exploração da criança. Deste modo, apostamos nos materiais não-estruturados pois estes podem ter tantas ou mais potencialidades que os estruturados, pois permitem uma interpretação individual contribuindo para a aprendizagem ativa. Assim, durante essa escolha, aposta-se maioritariamente em materiais de origem natural.



**Fig. 16 e 17** - Exploração da caixa



**Fig. 18** - Construção do quadro

Após a realização das atividades, e com o grupo todo reunido, dinamizou-se novamente um diálogo onde se partilharam os conhecimentos adquiridos ao longo da atividade.

Em todos os momentos do desenvolvimento, a criança deve ser estimulada a produzir e, posteriormente, refletir sobre o que realizou, sendo incentivada a fazer novas experiências segundo os seus interesses e motivações.





**APÊNDICE VI – Entrevista à Educadora Cooperante acerca das suas Práticas de Planificação**

## Entrevista

Cara Educadora, sou a Filipa, aluna do 2ºano de Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e, venho por este meio pedir a sua colaboração para a entrevista que estou a realizar no âmbito do estudo de caso do meu relatório final, que se intitula “*Planificar em contexto de Creche através das Narrativas de Aprendizagem*”. Neste estudo pretendo conhecer como realiza a planificação das atividades e a que práticas recorre.

**Questão 1: Enquanto educadora, tem conhecimento de algum modelo de planificação em creche com o qual se identifique mais?**

**R:** Nenhum em específico; os vários modelos de planificação que já vi foram todos elaborados por educadoras nas suas respetivas instituições de acordo com as orientações curriculares ou com a metodologia utilizada. Aqui na creche dos [REDACTED], só há bem pouco tempo é que elaborámos uma espécie de quadro/grelha e planificamos mais por projetos ou por salas/espacos e por evidências ou narrativas. No fundo, este é o modelo com o qual nos identificámos mais todas e que julgamos fazer mais sentido.

**Questão 2: Que instrumentos de planificação de longo, médio e curto prazo utiliza?**

**R:** A planificação a longo prazo remete para o Plano curricular de sala, em que é lançado o tema do Projeto Pedagógico (este ano, é: “CriArte, ousados na descoberta!”) e os objetivos e estratégias gerais são propostos, ou seja, neste documento, falamos um pouco do que pretendemos com a exploração do tema das artes em linhas gerais e da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em creche; a médio prazo, utilizamos as planificações por espacos (como foi o caso das várias salas temáticas que surgiram no 1ª andar – sala do lançamento, sala do Natal e sala do Pollock – até agora), que estão também relacionadas com o tema principal, mas que vão acontecendo, à medida que surgem outros interesses por parte das crianças, que consideramos pertinentes explorar com elas; e a curto prazo, são então as

planificações por evidências ou narrativas de aprendizagem, que se baseiam nas observações feitas ao grupo, onde identifico interesses e necessidades que importa explorar com as crianças, dando origem a pequenos projetos ou grandes projetos, dependendo da implicação e do envolvimento demonstrados pelas crianças que participam.

**Questão 3: Porque acha que as narrativas podem ser importantes para a planificação em contexto de creche?**

**R:** Porque vão ao encontro dos reais interesses e necessidades das crianças em questão – refletem os interesses do momento, que muitas vezes não valorizamos, mas que podem gerar grandes aprendizagens se forem tidos em conta e partilhados com o resto de grupo. Claro que dará muito mais trabalho planificar por narrativa, mas proporciona ao grupo experiências mais diversificadas e o contacto com um vasto leque de assuntos/temas diferentes.

**Questão 4: O que achou da minha intervenção com base nas Narrativas de Aprendizagem?**

**R:** Acho que fizeste uma boa recolha de informação e de registos (fotográficos e de vídeo), que trouxeram temas pertinentes ao grupo; senti que as crianças aceitaram muito bem e gostaram das tuas propostas, implicando-se no desenvolvimento dos temas explorados. Acho que os ajudaste a descobrir e a aprender mais sobre esses assuntos e que despertaste mais neles, a sua curiosidade para continuar a descobrir e aprender cada vez mais.

Obrigada pela colaboração!